

平成 30 年度

武庫川女子大学大学院
博士學位論文

養護教諭による養護の臨床教育学的検討
ー過去の記録と現代の語りからー

臨床教育学研究科臨床教育学専攻

中森あゆみ

養護教諭による養護の臨床教育学的検討
ー過去の記録と現代の語りからー

指導 安東由則 教授

臨床教育学研究科臨床教育学専攻

中森あゆみ

2019

Dissertation for Ph.D

A Study of Clinical Education on Understanding
"Yogo" Practices in Japanese Schools Based on
the Historical and Present Narratives of *Yogo*
Teachers

Academic Advisor : Professor Yoshinori Ando

Mukogawa Women's University
Graduate School of Clinical Education
Doctoral Program for Clinical Education

Ayumi Nakamori

目次

序章 本研究の目的と構成

第1節	研究の背景と問題の所在	1
第1項	既存の養護教諭専門性論における問題点	1
第2項	養護教諭の専門性と臨床教育学との関連	6
第2節	本研究の目的と方法	8
第3節	本論文の構成	10

第1章 各分野における養護の意味と先行研究の検討

第1節	各分野における養護の意味	12
第1項	障害児教育における意味	12
第2項	児童福祉における意味	14
第3項	保育における意味	16
第4項	各分野における養護の総括	17
第2節	先行研究の検討	17
第1項	小倉学による定義	17
第2項	杉浦守邦による定義	20
第3項	藤田和也による定義	22
第4項	大谷尚子による定義	25
第5項	日本養護教諭教育学会における定義	28
第6項	先行研究に対する考えと本研究との関連	28

第2章 養護教諭誕生までのあゆみと各時代における養護

第1節	学校看護婦のあゆみと雑誌『養護』の発行	32
第1項	学校看護婦の誕生	32
第2項	学校看護婦の職務内容	34
第3項	雑誌『養護』の発行	36
第2節	学校看護婦の仕事	38
第1項	子どもの実態に即した実践	38
第2項	健康教育の担い手としての学校看護婦	40
第3項	学校看護婦が体験した困難	41
第4項	学校看護婦の身分向上への願い	44
第5項	学校看護婦の子ども理解と保護者との関係の築き	45
第6項	学校看護婦時代の養護の意味	47
第3節	養護訓導への移行期における実践	48
第1項	養護訓導の誕生	48
第2項	葛西タカの仕事 『養護室記録』より	49
第3項	小山安江の仕事 『養護訓導の記録』より	55
第4節	第2章の総括	60

第3章 養護教諭制度下の養護

第1節	養護教諭の誕生	62
第1項	養護教諭制度	62
第2項	草創期の実践記録	63

第 2 節	大塚睦子の仕事	65
第 1 項	養護教諭の地位と子どもや保護者との出会い	65
第 2 項	丸山博士との出会いと冊子『14 年目の訪問』	66
第 3 項	てんかん児の水泳のための 5 者協議会	67
第 4 項	養護教諭による授業	69
第 3 節	近藤文子の仕事	71
第 1 項	荒れた中学校における子どもとのかかわり	71
第 2 項	近藤という養護教諭への信頼	72
第 3 項	養護の基盤としての子ども理解	72
第 4 章	今日の養護教諭の仕事：現職養護教諭へのインタビュー を通して	
第 1 節	研究方法	75
第 1 項	調査目的	75
第 2 項	研究協力者	75
第 3 項	調査期間	76
第 4 項	倫理的配慮	76
第 5 項	調査方法	77
第 2 節	語りの要旨	79
第 3 節	語りの分析と考察	83
第 1 項	語りの分析手続きと浮上した概念	83
第 2 項	各概念と考察	84
第 4 節	第 4 章の総括	98
第 1 項	直接の世話から深まり広がる養護	99
第 2 項	現在の学校における養護の必要性と課題	109
第 3 項	養護を学校に浸透させるための手立て	111
終章	養護教諭による養護の総合考察	
第 1 節	養護教諭の仕事理解を困難にする要因	115
第 1 項	養護教諭がおかれている状況	115
第 2 項	養護教諭による自分の仕事理解の困難さ	118
第 3 項	養護への意識と養護観の言語化の必要性	122
第 2 節	学校における子ども生活臨床と養護	123
第 1 項	子どもの生活をみつめる	123
第 2 項	養護の特性	125
第 3 項	生活臨床と養護	128
第 3 節	本研究の限界と残された課題	130
第 4 節	今後の展望	130
引用文献	132

序章 本研究の目的と構成

第 1 節 研究の背景と問題の所在

第 1 項 既存の養護教諭専門性論における問題点

1. 近接領域への分散

学校教育法第 37 条において、「小学校には、校長、教頭、教諭、養護教諭及び事務職員を置かなければならない」とされ、養護教諭の職務は「児童の養護をつかさどる」と定められている。養護教諭は、1947（昭和 22）年の学校教育法により制度化され歴史を重ねてきたにもかかわらず、現職養護教諭である筆者は、自分の専門性に対し確信をもつことができずにいる。

その大きな要因の一つは、養護の内容については規定がないため様々な考えが混在することにある。もう一つは、養護が学校において日常、意識されない点にあると感じる。筆者自身、普段養護の意味を深く考えることはあまりない。我々養護教諭にとって、養護という語よりも、保健という語のほうが身近である。保健室、保健教育、保健管理、保健体育というように、保健という語は学校の中で多用されているのに対し、養護という語は、養護教諭という職名以外はほとんど使用されていない。養護教諭に対し、子どもや保護者のみならず担任教員からも「保健の先生」、「保健室の先生」という呼称が用いられる場合も多い。

このような状況の中、以前から養護教諭の専門性については、関連深い看護、教育、心理臨床等の学問分野に分散され、各々の分野に焦点をあてた専門性論が展開される傾向にあるように思う。

看護領域に焦点をあてた専門性論では、看護師免許の有無が養護教諭

の救急処置や看護に対する自信度や実践力に影響するという研究（辻，2009；岡本・中桐，2013；細丸・三村・松枝・津島・山内・上村，2015）や、一般教員が看護師免許を所持した養護教諭を求めているといった研究（脇山，2010）がみられる。保健師免許を基礎資格として養護教諭2種免許状を取得する制度もあることから、養護教諭の職務と看護との結びつきは強いといえる。

教育領域における専門性論では、養護教諭も教諭であるとの考えから養護教諭の教育的実践に重きを置き、保健指導や保健学習、児童保健委員会活動における指導や、総合的な学習の時間における担任教員との連携で、力を発揮することが求められている。その一端を示すものとして、1998（平成10）年の教員免許法改正の際、新法附則第一八項の新設により、「養護教諭の免許状を有し、三年以上養護教諭として勤務経験を有する者で、現に養護教諭として勤務している者は、その勤務する学校において『保健』の教科の領域に係る事項の教授を担当する教諭又は講師となることができること」（文部科学省，1998）となり、養護教諭にも授業力を発揮する場が開かれた。

心理臨床領域においては、養護教諭は、心が傷ついた子どもをカウンセリングマインドに基づいて受けとめ、対応することが専門性であるとされる。それは、保健体育審議会の答申（1997）において、「養護教諭の新たな役割」として「心や体の両面への支援を行なう健康相談活動（ヘルスカウンセリング）」の重要性を示されたことにも表れている。

しかしこのような近接領域から引き寄せる専門性論では、養護教諭の専門性を明確にすることは困難であると思われる。なぜなら、保健室は看護するだけの場でも、教育をするだけの場でも、カウンセリングをするだけの場でもないからである。

2. 養護教諭の職務と日常

養護教諭の職務について、公益財団法人日本学校保健会¹（2012）は中央教育審議会答申（2008）に基づき、①保健管理、②保健教育、③健康相談、④保健室経営、⑤保健組織活動としているが（表1）、実際には①から⑤の一つに分類しにくい内容も多い。

表1 養護教諭の職務 専門領域における主な内容

（学校保健の課題とその対応：養護教諭の職務等に関する調査結果から，2012，pp.93-95 より作成）

①保健管理	救急処置 健康診断 学校環境衛生 等
②保健教育	保健指導 保健学習 等
③健康相談	心身の健康問題への対応(いじめ、虐待含む) 関係者との連携
④保健室経営	
⑤保健組織活動	児童生徒保健委員会の指導 学校保健委員会の企画・運営、実施

ここである保健室の一日、2016（平成28）年9月某日を傷病日誌、保健日誌の記録を基に紹介したい（表2）。勤務している養護教諭は、過去4校の小学校でおよそ20年の経験がある。勤務する小学校の児童数は約750名であり、この日は4クラスの視力検査が行われた。養護教諭は朝7時に出勤し、保健室清掃、視力検査準備等を行った。勤務開始時刻から終了までに、けがや体調不良の手当てが42件あった。子どもたちは主に休憩時間を利用して保健室に来るため、10分ないし20分間の休憩時間は同時に複数の対応を迫られる。自分の要求を聞いてもらうために口々に来室理由を言う子どもたちに対して、「順番に待っていて」と指示しなければならないこともある。授業中には視力検査が行われていたことから、この日は普段の保健室より幾分雑然としていたかもしれない。

¹ 1920年帝国学校衛生会として発足して以降、戦後、名称を変更しながら学校保健に関する活動を継続して行い、現在に至っている。

表 2 小学校保健室のある一日の流れ

時刻	分類	内容
7:00	出勤	出勤簿押印 机上文書確認 保健室開錠
7:00	その他	PC起動 メール等確認 保健室清掃、整備 視力検査準備
7:20	環境整備	校長室清掃
8:15	文書作成	4年男児 昨日のけがで受診後登校するという連絡あり。校内災害報告書作成。
8:23	手当1	1年男児 ひっかかれた
8:23	手当2	1年女児 かゆい
8:27	手当3	2年男児 鬼ごっこしていたら、手が目にあたった
8:35	手当4	1年男児 鼻血
8:40	手当5	3年男児 鉄棒でひじを打った
8:45	その他	3年女児の母親が、昨日貸し出した衣服の返却のために来室
9:00	手当6	4年女児 登校しぶり。頭痛がするというので、保健室で休養。その後、生指担当教員が迎えに来る
9:05	環境整備	昨日の忘れ物のタオルのほか、枕カバー等の洗濯
9:25	その他	1年男児 鼻血で汚れた服の着替え 洗濯 → 給食後教室へ届ける
9:31	手当7	2年女児 急に足が痛い
9:45	手当8	1年女児 頭を打った(ぶつかった)
9:50～	健康診断	5年1クラス 視力検査 終了後、通知書作成
10:33	手当9	3年男児 指が痛い。
10:34	手当10	1年女児 手のひらにまめ
10:34	手当11	4年 頭ぶつけた。
10:38	手当12	4年女児 昨日額の擦り傷と打撲
10:38	その他	手当11の女児 水筒忘れ 水を飲ませる
10:38	手当13	4年女児 足首が痛い
10:38	その他	手当12の女児 水筒忘れ 水を飲ませる(手当11の女児への対応を見て、「自分も」と訴えた)
10:40	手当14	1年男児 ひざ擦り傷
10:45	手当15	1年男児 唇にボールがあたった
10:47	手当16	1年男児 両ひざ擦り傷
10:49	手当17	2年 ひざ擦り傷
10:55～	健康診断	5年1クラス 視力検査 終了後、通知書作成
11:40	手当18	2年女児 昨日一輪車で転倒
11:40	手当19	3年男児 腰打撲
11:43	手当20	1年女児 手のひらにまめ
11:45	手当21	2年女児 体調不良のため休養
11:50～	健康診断	5年1クラス 視力検査 終了後、通知書作成
13:18	手当22	5年男児 廊下の壁で頭打撲
13:20	手当23	1年男児 ひざ擦り傷
13:25	手当24	1年女児 紙で切った その後もう一度来室
13:30	手当25	4年男児 縄跳びが腕にあたって蚯蚓腫れ
13:32	手当26	2年女児 給食の魚で気分不良
13:35	手当27	6年女児 倒立の練習で頭打撲
13:38	その他	5年男児 体操ズボンがずれる → ゴムを入れてやる
13:40	手当28	4年男児 耳に手があたった → 母親へ連絡
13:40	手当29	1年女児 顔に箸があたった。
13:41	健康診断	1年男児 先日欠席だったので視力検査
13:41	手当30	1年男児 ひざ擦り傷
13:50	手当31	5年男児 足首をひねった。
14:00	手当32	1年男児 一昨日スケボーで転倒し、ひざの擦り傷
14:01	手当33	1年女児 すねの虫刺されあと
14:05	手当34	5年男児 給食後腹痛
14:10	手当35	1年男児 ダンスでもう一人の1年男児とぶつかった
14:10	手当36	1年男児 ダンスでぶつかった。目の下に内出血 → 病院に連絡 家庭に連絡
14:13	手当37	5年男児 体育で走った後、気分不良 「ズボンがずれなかったから、一位になった」
14:20	手当38	6年男児 組体操でふくらはぎを打った
15:00～	健康診断	5年1クラス 視力検査 終了後 通知書作成
15:08	手当39	2年男児 下校途中で転倒
15:10	手当40	6年男児 組体操で頭を打った
15:15	手当41	5年男児 気分不良
15:55	手当42	5年女児 廊下で6年のランドセルがひじにあたった
16:00	環境整備	保健室の片付け 文書作成
17:05	退勤	

当日の子どもとのかかわりの中で、養護教諭としての臨機応変な対応を問われたケースを2件示す。

一つは、ある4年生女児がけがの手当てのために来室した際のことである。その女児は手当てを受けながら、「今日、水筒忘れた」とぼつりもらした。通常であれば養護教諭は、「忘れたものは仕方がない、水道の水を飲みなさい」という対応で済ませてもよいところであるが、この女児は、家庭で虐待を受けている可能性がある子どもであった。「もしかすると水筒を準備してもらえなかったのかもしれない」と思った養護教諭は、紙コップに冷たい水を用意し、「今日だけ特別だよ」と飲ませた。この場面ではあえて家庭の様子を尋ねることはせず、喉の渇きを潤したいという子どもの思いに添うのみの対応をした。

もう一つのケースは、保健室にある体操ズボンを借りに来た5年生男児の件である。聞けば、自分がいっている体操ズボンは、「ゴムがゆるくて、これでは思いっきり走れない」と言う。養護教諭は、「じゃあ、新しいゴムを入れてあげる」と言い、男児に衝立の中でズボンを脱ぐように指示した。ズボンにゴムを入れてやっている間も、けがを理由に来室した子どもが複数いたが、いずれも軽微なものであったので「今、手が離せないから待って」と言い、男児のズボンのゴムを優先することにした。この男児は、体育後、体調不良を訴えて再び保健室を訪れたのだが、その際、「ズボンがずれなかったから、オレ、徒競走で一位になった」と、誇らしげに養護教諭に報告した。

この例からもわかるように、子どもたちの保健室来室理由の背後には多様な実状がある。養護教諭は、子どもたちからの様々な要求一つ一つに真摯に応じなければならず、さらには、養護の対象はすべての子どもであり、保健室に来ない子どもたちへも気を配る必要がある。そのため、

子どもたちの真の要求を見抜き、対応力を高めるためには、養護教諭には子どもの実状を正確に理解し、広く多角的な視野に立った総合的な力が必要であるといえる。ところが、総合的な力に基づいた専門性は、他の領域の人に理解されやすいことばで表現することが難しく、毎日の職務における専門性について、養護教諭自身が自覚し、自信をもつことも困難となる。その結果、身体に対する手当てである看護、健康に関する知識を伝達する保健教育、心理的援助であるカウンセリング的対応といった、養護の職務の一部に焦点をあてて、専門性を語ろうとしがちであるものの、それでは、養護の広さと深みを明らかにすることはできない。そこで、養護教諭の専門性を論じるには、理念先行ではなく、学校においてこれまで積み重ねられてきた、養護の実践そのものを対象とする研究を試みる必要があるといえる。

第2項 養護教諭の専門性と臨床教育学との関連

養護教諭の専門性を議論しようとするとき、臨床教育学の先行研究に、その手がかりがあると考ええる。新堀（1996）は、「教育病理の原因、背景、構造は複雑だから、これを総合的、学際的に研究する必要がある」（p.5）と、臨床教育学の研究方法の特徴の一つに学際性をあげた。それは、細分化されたスペシャリティ（specialty）な専門性は、全体への視点が不足しがちであり、子どもの育ちを支えるには、多領域にまたがった視点をもつという専門性が必要だからである。さらに新堀（1996）は、「学校が福祉の性格や機能をますます強める一方、福祉施設にも教育機能がますます求められるようになるため」（p.11）、臨床教育学において、教育学と心理学に加えて福祉学をもう一つの柱とした。

養護教諭の養護も、多岐にわたる視点を融合させたものが求められる。例えば、養護教諭が、ある子どものむし歯の多さのみに着目し、治療を

促す指導をするならば、それは木を見ているに過ぎない。その子どもの家族関係を含んだ生活背景という森を見据えた上で、援助を展開しなければ解決、改善にはつながらない。朝ごはんを食べていないことも、肥満傾向が増していることも、遅刻しがちであることも、その現象だけをとらえるのではなく、その子が置かれている状況や社会的背景を含めて広く、深くとらえなければ、その子の支援につながらないからである。

2015（平成 27）年における日本の子どもの貧困率は 13.9%（厚生労働省，2017，p.17）であり、今日子どもと貧困が切り離せない社会問題となっている現状をみると、福祉の視点は欠かすことができないことは自明であり、看護、教育、心理臨床に福祉を加えた、複数の視点を包括した養護という概念は学校教育に携わる者にとって重要であると考えられる。

また田中（2009）は、今日の様々な問題や困難を抱えている子どもたちには、「福祉・医療・心理臨床・教育・文化などの複合的な支えを必要としている場合がほとんどである」ため、「臨床教育学を、子どもの生存・成長を支える『総合的な人間発達援助学』として広く構想する必要がある」（p.43）とし、『子ども理解』とでも名づけるべき学問とその教育が、教師教育のもう一つの軸になる必要があると考えている」（p.46）と述べている。臨床教育学のキーワードの一つに、「子ども理解」がある。日本臨床教育学会設立趣意書（2010）には、「今日の日本の社会には、福祉や医療や心理臨床や文化や教育などの諸領域で、子どもたちへの理解を深め、彼らの生存・発達を支えようとする人々の動きに関わって、大切な働きをしている専門職」の「専門性の問い直し」の必要性が、臨床教育学の課題としてあげられている。

子どもを理解しようとする際に、養護教諭の特徴は、子どもの身体的症状や言動から、訴えの背景を探ろうとする姿勢があるといえよう。頻

繁に体調不良を訴えるその陰に、何があるのか。重篤な疾患が進行しているのか、家庭の不安定さや友達関係のトラブルがあるのかなど、子どもが自分の前で見せる姿から探ろうとする。そうした日々の積み重ねが養護教諭の子ども理解であり、臨床教育学と養護教諭による養護は関連深いといえる。

第 2 節 本研究の目的と方法

筆者は教育大学にて養護教諭免許を取得し、二十数年間小学校で勤務している。この間、特別な技術や何らかの分野に特化した強みをもたない養護教諭の専門性とは何かを常に考え、悩みながら仕事を続けてきた。

そのような筆者が仕事をする中で、大事にしているのは、保健室における子どもとのかかわりである。保健室における子どもとの一つ一つのかかわりは、客観的には些細な事柄が多い。多忙な日常の中で、かかわりの意味や子どもへの影響について、筆者を含む養護教諭自身は立ち止まって考える、あるいは周囲から注目される機会はほとんどない。しかしながら、日常において多数を占めている些細なかかわりの積み重ねによって、養護教諭は子どもへの理解を深めるとともに、自分の仕事に対する理解を深め、徐々に養護観を形成していくと考える。

そこで本研究では、養護教諭が、日々どんなことを感じ考えながら仕事と向き合い、子どもとかかわっているのかという日常の実践と実態から、養護をとらえ直すことを目的とする。過去の学校現場における実践を取り上げたり、養護教諭たちの声を聴いたりすることで、既存の理論的定義ではみえてこない養護の意義をとらえることができると考える。学校における養護の意義を理解するにあたっては、他の教職員ら外側からの視点も重要ではあるが、まずは、養護教諭自身の視点から見つめ直

すことに取り組みたい。

本研究の目的を達することにより、自己の仕事理解を深め、養護の意義や役割について論理的に説明できるようになるであろう。論理的説明による働きかけは、他者の理解を促し、他者から正当な承認を得ることにつながる。本研究結果から、学校において子どもの成長発達を支えるために、養護教諭の力、養護の力を十全に発揮するための土壌づくりへの糸口を得たい。

研究方法は次のとおりである。まず、先行研究において養護の定義を概観する。次に歴史資料や記録を基に養護教諭の前身である学校看護婦や養護訓導、そして戦後の養護教諭の実践内容や実践に込められた思いについて、時代背景を考慮しつつ、現代の学校現場における養護教諭の実践、活動と照らし合わせることで、養護の源泉を辿る。

続いて、現代の学校における保健室での子どもとのかかわりの様子や、自分の仕事の意味をどうとらえているのかについて調査するため、現職の養護教諭に対しインタビューを行う。現職の養護教諭である筆者が、同じく現職の養護教諭に実施するインタビューすることにより、共感的に、そして場面によっては互いの養護観の共通点と差異を意識しながら、詳細に聴きとることができると思う。子どもや保護者とかかわりや担任らとの連携についてのエピソード、養護教諭という仕事の特徴、仕事への思いを中心に聴きとる。得られた語りを整理し、語りから浮かび上がる各養護教諭の養護観を熟考し、理解を深める。

なお、養護教諭が自己の仕事理解を深め、自信をもって仕事に取り組むことができない状況にある点については、養護教諭独特の要因として、制度や構造上の問題があることは無視できない。歴史を辿り、現代の学校における養護を検討し、理解を深めることで、深い仕事理解に至り、

足場を固める手がかりを探りたい。

養護教諭の仕事を、救急処置や保健教育等の一要素に焦点を当てるのではなく、包括的な養護を切り口としてとらえることを試みる本研究の成果は、養護教諭自身が養護への理解を増すことで養護教諭という仕事の再認識となり、自分の仕事について悩み、迷った際に抛り所を得ることにつながると思う。

第 3 節 本論文の構成

養護という語は、学校教育以外の場でも用いられている。その共通点と差異を理解するため、第 1 章では、障害児教育、児童福祉、保育における養護概念を概観した上で、先行研究として小倉学（1970，1985a，1985b）、杉浦守邦（1974，2002）、藤田和也（2008，2017）、大谷尚子（1997，2007，2008，2009）、日本養護教諭教育学会（2007）によってこれまで積み重ねられてきた学問的理論的養護概念をまとめる。

第 2 章では、歴史的文献・資料に基に、当時の学校における養護の検討を行う。学校看護婦から養護訓導となった歴史を辿り、学校看護婦を購読対象とした雑誌『養護』、『学童養護』にみられる、学校看護婦の実践や思いを論考する。続いて、学校看護婦から養護訓導への移行期における葛西タカ（生没年不詳）の実践と、養護訓導である小山安江（生没年不詳）の実践について検討する。

第 3 章では、養護教諭制度が誕生した後の時代をとりあげる。大阪府下のある養護学校において、初めての養護教諭として長年勤務した大塚睦子（1931 年生）、神戸市において教育困難な中学校を中心に勤務した近藤文子（1925 年生）の実践記録を基に検討する。

第 2 章、第 3 章における歴史上の検討を踏まえ、第 4 章では、現代の

学校における検討として、現職養護教諭へのインタビューを行う。養護教諭の仕事の現状を把握することを通し、養護教諭が今日の学校において必要とされる役割や養護の意義を検証する。

以上の歴史及び現代の検討に基づき、終章においては養護教諭による養護の理解と仕事理解を深める。

第 1 章 各分野における養護の意味と先行研究の検討

第 1 節 各分野における養護の意味

養護という語は、学校における養護のみならず、他領域においても用いられている。ここでは、子どもに関連する障害児教育、児童福祉、保育の領域で用いられる養護の意味を概観する。

第 1 項 障害児教育における意味

昭和初期より身体虚弱の子どもへの対応として、「特別養護」という概念があった（杉浦，2002）。日本が戦争へ向かい、富国強兵策の中、子どもたちを将来の戦力として育てることに力を注ぐ一方、戦力としては見込めない身体虚弱や心身に障害がある子どもたちの教育をどうするのかという問題が生じた。1941（昭和 16）年に公布された国民学校令施行規則では、精神または身体の故障ある児童の特別な教育施設について、「国民学校では身体虚弱、精神薄弱、その他心身に異常ある児童で特別養護の必要あると認められる者のために、特に学級または学校を編制できる」とされた。これを受けて同年 5 月、省令にてこれらの学級または学校は「養護学級、養護学校と称し」、「なるべく身体虚弱、弱視、難聴、吃（きつ）音、肢体不自由等の別に学級または学校を編制すること」（文部省，1981）とした。

第二次世界大戦後、日本国憲法及び教育基本法に基づき、1947（昭和 22）年、六・三制義務教育制度等を規定した学校教育法が公布され、教育の機会均等の実現のために、障害のある子どもへの学校教育も整備されていった。その第 6 章「特殊教育」において、第 71 条で、盲学校、聾学校又は養護学校の目的を「幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施し、あわせてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授

けること」とした。ただし、病弱、発育不完全その他やむを得ない事由のため就学困難と認められた場合、つまり重い障害がある子どもは就学が猶予または免除された。また、学校教育法第 75 条には特殊学級が規定されたが、これは戦前の小学校等に設けられた身体虚弱他特別な養護を必要とした子どもを対象とした養護学級の流れを汲むものであった。その後、障害が重い場合であっても就学の機会を妨げられないようにと制度が整備され、1979(昭和 54)年度に養護学校の義務制が施行された。

また障害児教育では、1971(昭和 46)年より教科に相応するものとして「養護・訓練」という領域が長く存在したが、1999(平成 11)年 3 月の盲・聾・養護学校の学習指導要領の改訂により、「養護・訓練」の教育課程が「自立活動」に改められた。その理由は、「養護・訓練」は「障害の状態を改善し、又は克服する」ことを目標としたものであり、「『養護』も『訓練』も受け身的な意味合いが強いと受け止めらることがある」が、「社会環境や障害についての考え方に大きな変化が見られ」、「自立を目指した主体的な取組を促す教育活動である」ことを明確にするためであるとされ、その考えは新学習指導要領においても継続されている(文部科学省, 2018, pp.9-11)。

その後 2001(平成 13)年 10 月、初等中等教育局長決定により設置された「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」が 2003 年 3 月にとりまとめた「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」において、現在の盲・聾・養護学校を、障害種別を超えた学校制度(「特別支援学校(仮称)」)とすることが適当であるとした。2007(平成 19)年 4 月 1 日には、学校教育法が一部改正され、「盲学校、聾(ろう)学校、養護学校」は「特別支援学校」に改められた(文部科学省, 2006)。ただし、学校名として「〇〇養護学校」は現在でも存在する。

このように障害児教育の分野・領域では、心身に障害がある子どもを特別な保護、手立てをもって育てるという意味で長く養護という語が用いられてきた。戦前、戦中、戦後の食糧事情が厳しく、虚弱児の養育についての問題が大きかった時代には、養護は主に虚弱児を対象としていたが、その後知的障害をはじめとする障害児の教育において使われてきた。しかし、現在の学校現場においては、「特別支援」という用語が及び概念が用いられるようになっている。

養護は「弱いものを守る」という意味を含んでいるが、時代とともに、障害者を弱者としてとらえることに対する抵抗感が増し、障害者の自立及び主体性を支えるために必要な支援を行うという考えに、変化していったと思われる。したがって、障害児教育の分野では、養護は古い概念として敬遠されつつあるようである。

第2項 児童福祉における意味

社会的養護とは「保護者のない児童や、保護者に監護させることが適当でない児童を、公的責任で社会的に養育し保護するとともに、養育に大きな困難を抱える家庭への支援を行うこと」(厚生労働省, 2017)である。

Goodman, R.² (2000 津崎哲雄訳 2006)によると、福祉分野においては、いわゆる孤児院が児童養護の出発点である。明治時代に入り、19世紀末の国家近代化政策を受けて、社会的保護を必要とする子どもを対象とする国家支援が始まった。1869(明治2)年に大分県に日田養育館が開設されたが、財政難で1873(明治6)年に閉鎖された。1871(明治4)年、政令により孤児養育に米が支給され、1873(明治6)年には子が

² 英国出身の社会人類学者である。日本におけるフィールドワークを通して、児童養護施設に関する研究を行った。

3人以上いる家族にもこの施策が拡大された。1872（明治5）年、フランス修道女が横浜に和仏学校を開設し、戊辰戦争が生んだ多くの孤児を養育したのをはじめとし、1870年代末にはフランス宣教師の支援のもと多くの孤児院・養育院が開設され、その一例として岩永マキが長崎に開設した孤児院があげられる。1887（明治20）年には、石井十次が身寄りのない子どもは全て入所させるという方針をもつ岡山孤児院を創設し、1896（明治29）年には孤児院内に小学校を設立して子どもの教育を行うようになった。1917（大正6）年になると内務省が初めて救護課を設置し、1929（昭和4）年に制定された救護法では国家が13歳未満の困窮児の保護責任を負うと明記され、孤児院は救護法施設として承認された。

救護法は1946（昭和21）年に失効し、1947（昭和22）年制定の児童福祉法において児童福祉はすべての子どもの福祉を推進する事業と定義し直され、これまでの孤児院を養護施設と定義した。養護施設とは「保護者のない児童虐待されている児童など、環境上養護を要する児童を入所させて、これを養護し、あわせて退所した者に対する相談その他の自立のための援助を行うことを目的とする施設（児童福祉法41条）」と定められた。その後1997（平成9）年、児童福祉法改正により児童養護施設と改称された。

このように日本では児童福祉分野において長く養護という語がもちいられているが、いまだに養護施設と養護学校の混同がみられるという（Goodman, R., 2000, 津崎哲雄訳 2006）。この点は、特別支援教育や特別支援学校という名称が一般的に使用されるようになるまで、養護教諭が、学校教育に携わっている者以外の人々に対して、「養護教諭は養護学校の先生ではなく保健室の先生です」と説明することが多かったことと類似している。このように、養護という語は、一般の人々にとって意味

内容を詳細に理解することが難しい語であるといえる。

第 3 項 保育における意味

1985（昭和 60）年、中央児童福祉審議会の小委員会は、保母の職務の独自性は養護にあるとの見解を示し、保育において養護は重視されてきた（米川・斎藤・民秋，1987）。保育所保育指針（2008）では、保育所における養護は、「子どもの生命の保持及び情緒の安定を図るために保育士等が行う援助や関わり」（厚生労働省，2008，p.12）と規定されている。民秋（2009）は、この養護の「ねらい」の冒頭に「一人一人」という語がついている点に着目し、養護は一人一人の子どもの生命の保持と情緒の安定のために保育者が行うこととしている。一人一人に気を配ることを大切にすることは、保健室における養護教諭の子どもとのかかわりと共通している。

一方、近年保育の分野では養護と教育の一体化が重視されている。質の高い幼児期の学校教育・保育の提供をねらった幼保一体化が進み、認定こども園が増加しており、5 歳児の義務教育化が論議される等、幼児期における教育の充実が重視される傾向にあるといえる。しかし、養護が基礎となって教育がある、つまり生命の保持や情緒の安定が基礎にあるからこそ、子どもは様々なことを学び、身につけて育っていくのである（民秋，2009）。学校においても、子どもが心身共に安定していなければどのような学習も効果が上がらないため、養護が一人一人の子どもに行き渡ることは依然として重要であると思われる。

養護と教育の関係について、鯨岡（2015）は、子どもを育てる営みの中身は、「養護の働き」と「教育の働き」であるとし、「養護の働き」とは、おとなが子どもの存在を尊重し、子どもを愛し、大事だと思うことの総称であると述べている。そして子どもは、自分は愛されている、大

事にされているといった、自己肯定感を背景に意欲と興味を持ち始め、自分からおとなの真似をしようとする、その「真似ぶ」が「学ぶ」につながるということから、子どもを「育てる」ことにおいて、「養護の働き」と「教育の働き」は切り離せないとしている。

以上、保育においては、か弱く小さい命を守り、その命が育つために必要なおとなの気づかいや働きかけとしての養護概念が存在している。

第 4 項 各分野における養護の総括

養護という語は古くから多領域で使用されている。子どもを対象とした養護は、どの領域においても、概ねおとなが弱者の生命を守り育て、情緒の安定を図るという意味で使用されている。しかし、多義的で不明瞭であることは否めず、内容を正確に理解するのは困難であるといえる。

第 2 節 先行研究の検討

ここでは、養護教諭の専門性に関する研究の草分け的存在である小倉学、養護教諭の歴史に詳しい杉浦守邦、養護教諭実践に関する研究者である藤田和也、養護教諭として勤務経験があり、研究者となってから養護学を提唱した大谷尚子を取りあげる。養護教諭の歴史については第 2 章で詳細に述べるが、ここでは小倉と杉浦の見解を概観する。養護教諭に至る経緯から養護を語る小倉、杉浦と、養護教諭の実践から養護を語る藤田と大谷を取り上げることにより、養護教諭の専門性に関する先行研究を俯瞰することができると考える。

第 1 項 小倉学による定義

小倉³（1985a）は、養護教諭の専門性は、養護という機能にあると述

³ 小倉学は医学博士で、1962 年より茨城大学教育学部で長く養護教諭養成に携わり、学校保健に関する研究を続けてきた。養護教諭の専門性に関する研究の多くは、小倉の専門性論を出発点にしている。

べている。養護教諭の前身である明治期の学校看護婦時代は学校医の補助者であったが、戦時中に養護訓導となった際に養護を掌る専門職であると定義された。他の職種には代行できない養護教諭の独自性は、「学校保健には教育のための、そして教育としての『教育保健』ともいふべき特質」(p.134)があり、教育保健の機能が、養護教諭にとって、「他の保健・医療職や教育職によって代行できない養護教諭の独自の専門性」(p.138)であるとしている。教育のための学校保健は、例えば健康診断の結果から、「教育的な配慮を加えて」(p.139)、教育の効果を高めることであり、教育としての学校保健は「子ども自身が自主的に健康問題の改善に取り組む」(p.140)ことができるように働きかけることである。

もともと、学校看護婦時代には、「①学校救急看護の機能」のみがあり、その後、「②集団の健康管理の機能」が加わることで、健康な児童も対象とし、医療、看護臨床とは区別された。その次に養護教諭という教育職と定められてから加わった機能が、「③教育保健における独自の専門的機能」であり、今日では①②は、③に「包含される側面・要素と考えるべき」(pp.133-135, p.152)としている。

1970年の著書では①から③までであったが、養護教諭の専門的機能をさらに発展させ、「④人間形成の教育(教職)機能」(p.133)を付け加えた(図1)。

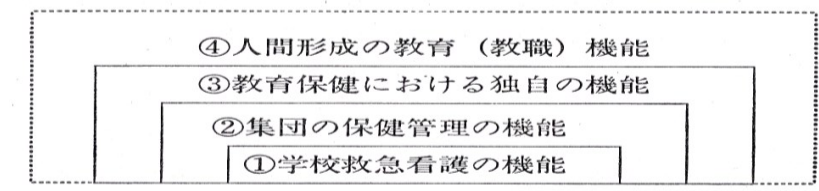


図1 小倉による養護教諭専門的機能の拡大・発展過程

(改訂養護教諭：その専門性と機能，1985，p.133，図1 専門的機能の拡大・発展過程)

これは「教諭と共通な教育職員としての教育（教職）機能」であり、「養護教諭が果たしている人間性の回復ともいうべき教育機能に対する認識」（pp.134-135）が、教育職員となった養護訓導制度化時点から存在していたが、近年になって広がってきているとしている。人間形成の教育における養護教諭の特質として、「自信を失いがちな児童・生徒が、ひとりの人格として受容され、認められ、励まされて、自らの価値に目覚め、自信を回復していく」という「人間回復ないし人間形成という教育」（p.151）を行っているところにあると主張している。

このように養護教諭の専門性についての問いを深化させてきた小倉にとっても、養護教諭の養護とは何なのかを明示することは困難であった。なぜなら、その著書『養護教諭 - その専門性と機能』（1970）のまえがきにおいて、「養護教諭とはなにか、その前に養護の本質とはなにかということ、自明のことのようであるけれども、じつはあまり論及されてこなかったようである」（p.（1））と述べ、本書の中で養護教諭の機能を明らかにしようと試みている。そして、前述のように、養護教諭の専門性の根拠は教育保健にあり、養護の現代的な意味を教育保健としてとらえたことから、「結論的にいって、養護という言葉に沿って、養育し保護すると語源的に解析しても、現代の養護教諭の専門性を明確にするのはできないよう」であり、「現代の養護教諭の機能は養護という言葉では表現できなくなっている」（p.123）と考え、養護教諭の専門性にふさわしい別の言葉を用いたほうがよいのではないかと指摘している。

その後『養護教諭の職務』（小倉，1985b）「はじめに」においても、養護教諭の職務である養護については、学校教育法にその内容は示されておらず、教員、保護者、子どもにとって、養護は抽象的な言葉であるためわかりにくいこと、そして養護教諭自身の間においては、「この言葉を

どう解釈するかがまちまちで、共通な考え方は確立されていないとい
てよい」(p.3)と述べており、養護教諭の養護を明確にすることは、こ
の時点でもなお課題として残っていることを示している。

第2項 杉浦守邦による定義

杉浦⁴(2002)によると、養護という語が教育の分野で使用されるよう
になったのは、1910(明治43)年に文部省により示された『師範学校教
授要目』において、教育の3方法のひとつとして養護が取り上げられた
ということである。

3方法とは、教育学者ヘルバルトが唱えた教授(Unterricht)・訓練
(Zucht)・管理(Regierung)であるが、ヘルバルト学派のリンドネルが
管理を養護と修正した点を採用し、『教授・訓練』と並んで『養護(Pflege)』
の3つを教育の3方法として提唱するようになった」(p.14)と杉浦は
説明している。リンドネルの教育学は1893(明治26)年、湯原元一訳
著『倫氏教育』で日本に紹介された。その中で、「第一部体育 第二編」
の目次は「人体の摂養及びその養成」であるが、本文では「人体の養護
及びその養成」(湯原, 1893, p.2, p.62)となっており、養護という言
葉が使われていることが確認できる。杉浦(2002)は、「リンドネルの云
う『養護』とは、端的にいて、『日常生活において、栄養・空気・光線・
衣服・保温・清潔・運動・休養等の衛生的原則を遵守させ、不良な習慣
を矯正して、健康を保持増進させる作用』という意味に解される」(p.15)
とし、「養護は、ドイツ語の Pflege の訳語であり、Pflege には、管理と

⁴ 杉浦守邦は1945年生まれの医学博士で、滋賀県教育委員会学校衛生技師
を務めた経験がある。その後山形大学教育学部にて教鞭をとった。1970年
代半ばから1990年代にかけて、『養護教員の歴史』(1974)、『保健室検診
テクニック』(1981)、『いじめと養護教諭 指導のマニュアル』(1998)(い
ずれも東山書房)等、養護教諭の職務に関する著書、論文を発表した。

いう意味もあるが、むしろ世話、保護、看護といった意味が強い」(p.14)と述べている。このように、杉浦(2002)は、『養護』は、児童の教育に当たるものにとって、『教授・訓練』と並び、最も基本的な教育上の方法として位置付けられた」(p.15)と主張した。

杉浦(1974, 2002)によると、従来は教員が子どもを教授・訓練するとともに養護も担当していたが、大正期に入るとそれまで就学猶予や免除であった病者や虚弱者が学校へ通うようになり、そうした子どもを対象とした養護を行う必要が出てきた。これを「特別養護」といい、健康な子どもに対する一般養護と区別したが、この特別養護までを教員が担うのは困難となった。そのため、特別養護を担う者として、初めは学校医が期待されたが、学校医は非常勤で学校に常在していないことから学校医が担当することも難しい状況であった。そこで明治期より学校看護婦として学校で働いていた者を、学校養護婦という職名に改めて養護の実務に当たらせるという案ができた。この学校養護婦令案は成立しなかったが、その後、1941(昭和16)年の国民学校令にて、養護は教科そのものではないが、教科の延長として取り扱うべきものと認められ、その養護を扱う職員として養護訓導という制度が誕生した。続いて戦後には、養護訓導は学校教育法に基づいて養護教諭となった(杉浦1974, 2002)。

国民学校令によって養護訓導となる前の1938(昭和13)年に、文部省が学校看護婦の職制を整えようとした際に採用した職名は、「学校養護婦」であるように、この時点で看護ではなく養護という語を採用しようとしていたのは、英米のスクールナースと違い、学校看護婦の実践から、教育的役割を高く評価したためであると杉浦は述べている(杉浦, 2002)。

杉浦が論じている養護とは、もともと教育学の中で使われてきた語、概念であり、教授、訓練と並ぶ教育の一部であり、その基本となるもの

であった。養護教諭の中には、歴史に基づく養護のほんとうの意味を知らずに、職名の変更を望む者もいるようだが、「養護の名前を嫌うようならばこの職から去るべきであろう」(杉浦, 2002, p.23)とまで言い放ち、養護という概念を重要視している。養護教諭による活動は、養護診断、養護計画、養護活動、養護検診、養護管理、養護指導と、すべて養護の概念を基にしたものであると考えた(杉浦, 1977)。

第3項 藤田和也による定義

藤田⁵(2017)は、養護については、「ただ『護る』だけでなく、その人たち(子ども、障害者、高齢者など)の持つ発達力や生命力を前提にして、その力を『養う』という意味を含んで」おり、「養護とは『護る』ことと『育てる』ことの両視点から対象を見まもり、世話し、なんらかのはたらきかけをする営みをさしている」(p.86)と規定している。

そして、養護と看護には「対象者の持つ潜在的な力に期待と信頼をかけて、見まもり、世話をし、援助をする行為」という共通点があるが、「養う」と「見る」の違いから、「看護はその生命力や回復力が十全に発揮できるような配慮や世話をすることをさし、養護は、その生命力や発達力をより積極的に養う方向ではたらきかけや世話をすることをさしている」(pp.86-87)としている。

さらに、「『護る』ことを基本としながら対象への配慮や世話、あるい

⁵ 藤田和也は1988年より一橋大学社会学部教授を務め、2008年名誉教授となった。教育保健の研究者である。「養護教諭は自らの歩みのなかで子どもたちの現実と向かい合いながらその実態に即して仕事を創り出し、学校における存在をより確かなものにし、役割を発展させてきた」としながら、「現状では実践が先行していて理論が十分に追いついていない」(藤田, 2008, p.1)ことから、実践から理論を生成する方法を探求しつづけた。それは、1970年代よりかわりを持ち始めた養護教諭の自主サークルにおいて報告される実践を、養護教諭の教育実践としてとらえたことに基づいている。

は援助を意味する最も包括的な言葉として、『ケア』があり、『荒れ』や『閉じ』た子どもへの配慮として、教育の分野でも『ケア』という語が使われている」と述べ、メイヤロフのケア概念を引用し、「成長することを信頼してくれているという認識がその人（子）の成長の大きな力になる」ことから、「相手の成長への信頼と希望を持ってケアすること」は、教育と通底しており、ケアと教育が重なり合った部分が養護である（図2）と結論付けている（pp.87-88）。

次に藤田は、学校における養護の機能に「学校保健」いう語をあて、その内容には、「①健康保障と発達保障、②学習条件の整備と就学保障、③保健的能力（保健の知識・技能・自治能力）の育成」（p.89）の3つがあると述べ、特に保健的能力の育成における、教育的なはたらきかけに重要性を見出している。その理由は、養護には、看護と違い育てる機能を含んでいるからであり、「子どもたち自身がみずからの健康や環境をまもるための知識や技術を習得する必要がある」（p.91）としている。

以上のことから、「子どもの健康をまもる仕事を通してそこに子どもを育てるというはたらきかけを組み込む」過程、つまりケア側からののはたらきかけと、「子どもを育てるというはたらきかけを通して子どもの健康をまもる」（p.92）という教育側からの働きかけの二つを通して、ケアと教育の重なりとしての学校における養護の機能が果たされるとしている。

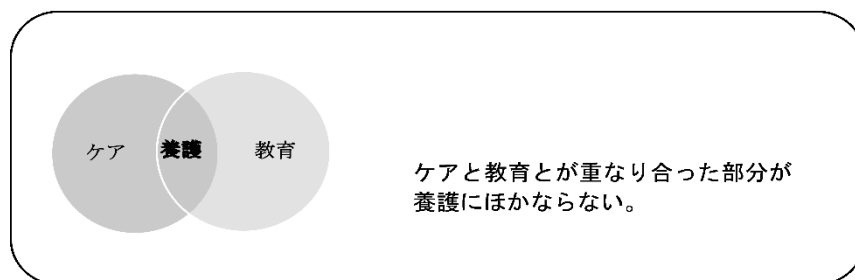


図2 藤田和也によるケア・養護・教育の包摂関係

（藤田和也，2017，p.88，図2-3-1 ケア・養護・教育の包摂関係）

その例として、応急処置というまもる仕事をしながら、養護教諭が子どもに血液のはたらきを伝えたり、手当ての仕方を伝えたり、けがの原因を考えさせることをあげている。また、逆の例として、むし歯予防といった、子どもたちの健康課題に対して、全校的に取り組むことを通して、子どもの健康をまもることにつながる面もあるとしている。まとめとして、「健康管理的な『まもる』仕事の過程に『教える』『育てる』という教育的なはたらきかけを組み込むこと」(p.93)、「『教え』『育てる』というはたらきかけを通して、子どもたちを具体的な健康問題から『まもる』」(p.94)ことをさして、「育てつつまもり、まもりつつ育てる」(p.92)と表現している。

以上のように学校における養護を規定しつつ、この養護はけっして養護教諭のみが担うのではなく、「養護の概念の意味する範囲は学校の教育活動全般に及ぶ」ため、「学校の全教職員によって担われるべき」(p.94)ということも指摘している。

さらに、現在は、「非常に受容性の高い、そして多機能な保健室」(p.97)となった。その機能とは、体調の急変への対応、「多動性障害や自閉症傾向の子どもが興奮状態に陥った際に、それを落ち着かせ」(p.96)るためや、「なにがしかの理由で教室に居づらい子の一時的『避難室』」、保健室登校と称する、「教室へ行かれない子どもがエネルギーをためる『居場所』」、「不安やいらだちの心情をうけとめてもらう」場、「休憩時間にふらっとやってくる子どもたちの『談話室』」(p.97)である。これらは、「せいぜいこの30年ほどの間に養護教諭の実践的努力の積み重ねによって生み出されてきた」(p.96)と述べている。

第4項 大谷尚子による定義

大谷⁶（2009）は養護という語について、『『保育』という言葉と共通の語源である『養育し保護する』から抽出した『養い護る』から成り立っている。前者の『養う』は＜生活させる＞＜食物を与えて育てる＞という意味を持ち、『護る』は＜（危険な状態に陥らないように）防ぐ＞という意味を持つ」とし、養護の本来の意味を「未熟な子どもが日々を安全で、健康な生活を過ごせるように世話をすることにより、人間としての成長を支援すること」ととらえ、「その活動は、一人ひとりのからだを護り、健康の維持増進をはかっていくと共に、一人ひとりが社会の中で自立した人間として成長するように育む働きかけである」（p.15）と述べた。

養護は従来、子どもや高齢者といった弱者を対象に、家庭において家族によって行われてきた行為であるが、近年、家庭・家族以外の専門家・専門機関が担うようになり、子どもが集まる学校全体で養護を徹底させるために、養護教諭が配置されているとした（大谷，2008，2009）。

そして学校においては、『困った』『苦しい』『なんとかしてほしい』という思いをもった子どもが保健室に来るのであるから、養護教諭は、「子どもたちからは絶対的に求められる存在」あるとする（大谷，2008 p.11）。その具体例として、養護とは何かの問いに対し、ある養護教諭が語ったエピソードを取り上げて説明している。「卒業生がやってきて、『あのときは寒いといったら湯たんぽを用意してくれ、なにも聞かなくて、話さなくて、一生懸命世話してくれて、ほんとうによかった』といって

⁶ 大谷尚子は茨城大学名誉教授である。1943年に生まれ、東京大学医学部保健学科を卒業後養護教諭として勤務し、その後養護教諭養成者となった。「養護教諭の養護を明らかにし、養護教諭がその職責を果たしていくための諸理論を整備していくことが緊急な課題であり、その研究の対象と方法は、これまで確立している学問とは異なる独自の学問体系がある」と「養護学」を提唱した（大谷，1997）。

くれた」、「これが『養護』だと腑に落ちた」(大谷, 2007, p.134) という内容である。大谷はこのエピソードの意味を次のように解説している。

①子どもの成長場面での出来事である。この子どもにとって、あのときがあっただけがある。②病気の治療ではない。「寒くてつらい」への手当てであった。③何も聞かず、何も話さず、「指導」「カウンセリング」せず、「親身な世話」をした。④この場では会話がなかったが、それまでのふだんのやりとりの積み重ねがあったからこそ、会話をしなくても通じることができ、子どもは見守られているという実感を味わえた。⑤湯たんぽという日用品を使うこと、そのものには専門性はない。したがって、この行為だけを切り取ってしまうと、養護教員の仕事が見えなくなる(大谷, 2007, pp.134-135)。

こうして、養護を「人があたりまえに生きるとは、そして、それを支援するとはどのようなことなのか」という根源的な問いを常にもちつつ、一人ひとりの必要に応じた具体的ななかかわりをする(大谷, 2007, p.143)であるとまとめた。大谷は、保育における養護から概念規定を試みているため、保育と同様、子ども一人一人に対するという点を、強調している。

子どもは養護されて心身が安定できる状態にあると、次の段階へ進みやすくなる。自分と他とのかかわり方(社会性)に関心を向け、その関係性をつくるための訓練を受け入れる土壌がつくられ、集団生活上に必要な体験(訓練)が土台となって、教員による教授内容を深く学ぶことが可能となる(大谷, 2007)。

このような人間形成を目指す3つの方法の考え方(図3)は、大谷が小倉を師としていることと関係が深い。大谷は、養護は訓練や教授の土台であるが、それだけでなく、小倉が「養護だけでも人間形成の教育を

している」(小倉, 1985a)と考えていたことを受け、「教育の方法としての『養護』は、『教授』『訓練』とは異なる方法で『人間形成の教育』を推進」しており、「養護教諭は養護をつかさどる時点で、教育に携わっている」と述べた(大谷, 2008, p.201)。

次に、養護の機能は、「①見守る・保護する②苦痛に対し、安寧を与える③導く・育むの三つ」に分けられ、「子どもに対して直接的に働きかける支持・支援の方法として、①スキンシップ(身体的接触)②アイ・コンタクト(まなざし)③対話(カンバセーション)④親身な世話(ケア)がある」としている。その「一つひとつの行為は、単純であり、誰でも行い得るようなことであり、日常的に行っている行為のようにも見受けられる」が、「養護という目的を持って、保健室という場において、養護教諭が子どもにその方法を駆使して関わり、『ホッとする』場面をつくりだし、子どもの養護ニーズが満たされることになり、結果として、「養護を通して、一人ひとりの子どもの人間的成長がはかれる」と述べている(大谷, 2009, p.27)。

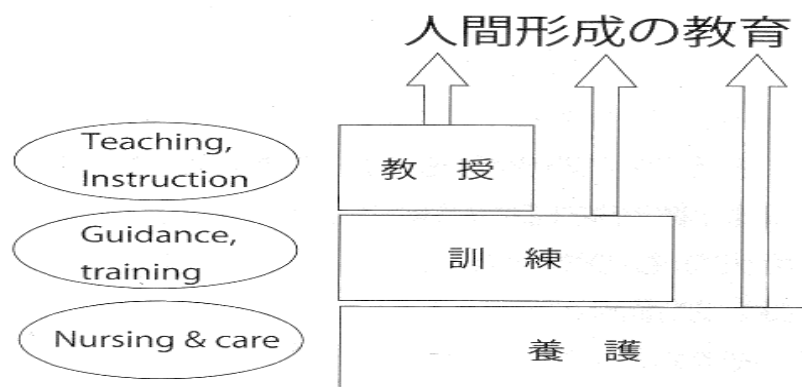


図3 大谷尚子による「教授」「訓練」養護の関係

(大谷尚子, 2009, p.21, 図 1-3-2 教育学の中での「教授」「訓練」「養護」の関係)

そして、養護教諭の養護を次のようにまとめている。「養護行為というものは、対象となる子どもの意思が尊重されなければならない、あくまでもその主導者である子どもの要請によって成立する行為である」（大谷，2009，p.19）ことから、養護教諭によってよい養護が行われたかどうかのものさしは、子どもの側の変化にあり、「①子どもの笑顔を表現の豊かさ、②気力・意欲の向上、③適切な感情統制、④良好な人間関係、⑤集団生活に適応、⑥病気理解があるかどうか」の6つであるという研究結果を示している（大谷，2009 pp.202-203）。

第5項 日本養護教諭教育学会における定義

日本養護教諭教育学会は、日本で唯一「養護教諭」という語が名称に用いられた学会である。この学会は、養護教諭の資質向上と力量形成を目的として1997（平成9）年に設立された。英語名は *Japanese Association of Yogo Teacher Education* で、“養護”は、英語では表現できないという立場をとり、「養護とは、養護教諭の職務を示す言葉であり、子どもの心身の健康の保持（健康管理）と増進（健康教育）によって、発育・発達の支援を行うすべての教育活動である」と定義している（日本養護教諭教育学会，2007，p.6）。

第6項 先行研究に対する考えと本研究との関連

小倉学は、養護教諭が学校の中でどのような働きをするのかという視点から専門性を追究し、先に示したように専門的機能の発展を4段階で表した（図1）。しかし、具体的内容はほとんど示されていないため、どのような役割を担うことが養護教諭の専門性なのかを述べているが、養護そのものを論じているとは言い難い。養護教諭と子どもたちのかかわりは、人対人の情動的な交流を含むものであるため、機能を明らかにしても、養護の本質を明らかにしたとはいえない。また、養護教諭の専門

性は、時代とともに国からの規定や学校からの要求により積み重ねられてきたというよりも、当初、期待されたのは救急看護のみであったが、学校の子どもたちからの要求により、養護の内容が次第に膨らみ、様々な意味を含みこみ、教育的にも意義のある養護として、拡大していったとみるべきではないだろうか。

杉浦守邦は、養護が日本の教育の歴史上重視されてきた概念であることを強調しているが、現代の学校では重きを置かれているとは必ずしも言い切れない。ただ、ドイツ語の訳語から世話という意味合いが強いという点は、筆者の経験から重要な観点であると推測するため、心に留めて養護検討を行っていききたい。

藤田和也が、養護は学校の全職員によって行われるべきという点については、筆者も同感であるが、この点は、学校現場に勤めている筆者からみて、十分ではない現状にあり、課題であると感じる。ただ、養護とケア、教育の包摂関係については肯首しがたいものがある。それは、ケアも教育も幅広い概念であり、多義的であるから、ケアにも教育にもあてはまらない、あるいはその周辺にも養護があり、それが養護の独自性といえるのではないかと考えるからである。

さらに、藤田が、受容性が高く、多機能な保健室が作り上げられたのは近年であると述べている点については、筆者は次のように考えている。確かに、保健室登校という語がうまれ定着したのは、1990年代以降の養護教諭たちの実践によるものである。しかし、第2章で扱う養護の歴史的検討における資料の中で、学校看護婦や養護訓導の中には、現在の養護教諭と同様に、自分たちが執務していた養護室等の名称である部屋に多くの子どもたちが来室し、けがの手当てや体調不良を回復させるための休養以上のかかわりをもっていたことがわかっている。受容性が高い

多機能な保健室であることは、現代の学校において意義のあることであるが、歴史資料は、学校看護婦らが勤務していた部屋も、時代背景の違いや子どもの環境の違いはあるが、同様の機能を果たしていた場合があることを示している。

次に、大谷尚子の「一つひとつの行為は、単純であり、誰でも行い得るようなことであり、日常的に行っている行為」(大谷, 2009, p.27)との指摘は、現場の養護教諭の実感に沿うものである。学校現場で養護教諭は、管理職や教員、保護者、子どもたちから救急処置力や看護力を求められることが多いが、養護教諭は医療行為はできない。擦過傷を水道水で洗浄し絆創膏を貼ること、打撲した箇所を見て、触れて、打撲の程度を確認し、冷やすよう指示することは、医療行為でなく「手当て」の範囲であり、おとなであれば、誰にでもできるといえる。養護教諭が他の人々と違うのは、養成課程やその後の研修において身に着ける努力を続けている医学的な知識と手当ての経験を基に、けがや急病の重症度と緊急度を判断する力を備えていることであるが、平素は、それが前面には出てくる場面は多くない。ただ、筆者は担任教員から、「保健室に行って、先生にみてもらうだけで納得する子がいる」と時折言われることがある。それが、子どもの養護ニーズを満たすということであり、養護の本質を明らかにする手掛かりとなるとも考えられる。

藤田と大谷は、どちらも、養護を「護る」と「養う」ことであると述べているが、両者の考え方は異なる。藤田は、「養う」を、「力をつける」ことであるととらえており、力をつけるためには教育や指導が必要であるから、養護教諭の子どもとのかかわりの中に、教育や指導を組み込むことが重要だとしている。それに対し、大谷は、「養う」を、「生活させる、育てる」ととらえているので、養護教諭のかかわりは、子ど

もを安全に健康に過ごさせるために行うものであるとしている。したがって、おのずと藤田の養護は、教育的意味合いが強く、大谷の養護は、育み、養いの保育的意味合いが強いものとなっている。

日本養護教諭教育学会における定義については、養護の内容が英語で表現できない、日本独特の概念であるとするならば、他職種者にも受け入れられる概念設定が必要であり、そのためには養護教諭の職務の内実を明確にする必要があるといえる。

先行研究において先人たちが養護教諭の養護を定義しているが、臨床教育学という、学校現場でおきている事象を取り上げ、当事者の思いや内面に着目する学問分野で行う養護研究では、養護教諭と子どもとの間でどのような交流がはかれ、双方がどのような思いをもって、どのような言動をし、その結果をどう考えているのかという、実際の姿を基に養護を語る必要がある。つまり、理念からではなく養護教諭が日々取り組んでいる実態から養護の本質に迫りたいと考える。

さらに、養護が明治期より日本の学校教育の中に存在した概念であることにも着目すべきである。学校制度が整ったころより重視されてきた意義を見つめることで、現代の養護教諭の養護のとらえをより深いものにすることができよう。したがって、今後、現在の学校現場における養護の意味と共に、養護の歴史上の意味も検討していく。

第2章 養護教諭誕生までのあゆみと各時代における養護

この章では、明治期に設けられた学校看護婦が、昭和初期の養護訓導を経て第二次世界大戦後の新制度による養護教諭へ至る道のりを辿りながら、それぞれの時代における、学校看護婦や養護訓導、養護教諭による養護の実践と彼女らの思いについて、出会った子どもとのかかわりを中心に検討する。子どもたちが抱える心身の健康課題への対応をしながら、背景を含め子ども全体を理解しようとする、教員とは違う独自の視点に着目していきたい。

第1節 学校看護婦のあゆみと雑誌『養護』の発行

第1項 学校看護婦の誕生

まず、小倉（1970）、杉浦（1974）、近藤（2003）による学校看護婦の歴史についての研究を参照し、学校看護婦の始まりと1941（昭和16）年に養護訓導が制度化されるまでのあゆみを概観しておきたい。

1898（明治31）年、公立学校に学校医を置くという勅令が出され、学校医制度が発足した。この頃は、学童の間でトラホーム⁷という眼疾患が流行し始めた時期であった。1905（明治38）年9月、岐阜県羽島郡竹ヶ鼻尋常高等小学校、笠松尋常高等小学校で、トラホーム洗眼治療を学校内で行うための看護婦が校費で雇用された。放課後、校内の治療室にて、校医の監督の下、看護婦によってトラホームを患っている子どもに対する治療が行われた。1906（明治39）年には、岐阜県立病院から岐阜市高等小学校（現在の岐阜市立京町小学校）に看護婦が派遣された。1908（明

⁷ トラホームはトラコーマのドイツ語読みであり、クラミジアによる感染性慢性結膜炎で、結膜が充血、肥厚する疾患である。日清戦争（1894 - 1895年）後、日本で大流行した。

治 41) 年より同校に派遣されていた廣瀬ですが、1909 年 (明治 42) に市費による専任学校看護婦となり、派遣職員としての身分から学校職員へ変更された (近藤, 2003)。

廣瀬は、看護婦養成所を卒業後勤務したのが地方の医療機関だったため、多様な疾病の手当てにあたり、その経験によって得た広い専門性が、学校で勤務する際に大いに役立った。廣瀬はトラホーム治療のみならず、傷病のために帰宅させた子どもの家庭訪問をして、保護者に手当ての仕方を伝えるということを日常的に行った。また、産婆の資格もあったので、学校の許可を得て、校務時間外に、特に貧しい家庭に産婆として出向くなど多忙な日々を送っていた。自身の家族に病人が出たためにその看護が忙しく、さらにチフスの疑いがある者がいる貧しい家庭へお産の世話に行ったことから、50 歳代前半に急死している (小幡, 1935)。

廣瀬が、勤務を始めた頃は、学校にも保護者にも、学校看護婦という職業への理解がなく、衛生室の設備は不十分で、場所も学校の都合で何度も変更を余儀なくされた。しかし、廣瀬は、児童の衛生のために、自分は何をなすべきなのかを考え、学校衛生の思想を普及させるために、地道な努力を続けた。その結果、教職員、子ども、保護者、地域の人々から厚い信頼を得、特に子どもたちは、「丁度我が家の母姉に対する如く...私を信頼していろいろの相談に」(廣瀬, 1929a, p.22) 来るようになった。彼女の死後、感謝の気持ちをあらわし、功績を称えるために、父兄会が碑を建立した。その頌徳碑には、「全生涯ヲ岐阜市京町小学校看護婦トシテカヲ児童ノ保健養護ニ輸シ^{いた}頗^{すこぶ}ル其ノ信愛ヲ受...」(近藤, 2003, p.62) とあり、廣瀬が行ったことは、児童の保健養護であったことがわかる。

その後全国で学校看護婦が採用された。1922 (大正 11) 年 4 月には大

阪市北区済美学区内小学校 6 校に、一校一名専任駐在制の学校看護婦が「学校衛生婦」という職名で配置された。大阪市済美第二尋常高等小学校看護婦事務取扱規程によれば、「この規程における最大の特徴は、...学校看護婦を学校長の管理下にある学校職員として位置づけたこと」にあり、学校衛生婦の職務は、「従来の医学的機能に加えて、家庭訪問などの社会的機能のほか教育的機能を重視」(杉浦, 1974, pp.38-39) していた。

また同じく 1922 (大正 11) 年、文部省は日赤東京支部より看護婦 2 名の派遣を受け、これを文部省学校看護婦として東京女子高等師範学校附属小学校及び幼稚園に配置した (小倉, 1970, p.25)。日本赤十字社の学校看護婦派遣事業は、東京と同じく千葉と大阪でも行われ、その後全国に広がっていった (近藤, 2003, pp.108-109)。これは、第一次世界大戦後に、「治療から予防」へ、「病床看護から公衆衛生へ」と看護理念が大きく転換したことと、学校側が、学校衛生に専念し実務にあたる学校看護婦の配属を要望したことによるものである (近藤, 2003, pp.109 - 110)。このように大正に入り、学校衛生の重要性が認知されるようになり、全国の学校看護婦数は、1922 (大正 11) 年 112 名、1926 (大正 15) 年 378 名、1927 (昭和 2) 年 917 名と増加していった (小倉, 1970, p.26)。

第 2 項 学校看護婦の職務内容

1923 (大正 12) 年、文部大臣官房学校衛生課は「学校看護婦執務指針」を発表した。これによると、学校看護婦の業務は校内執務と校外執務に分けられた。その内容は次の通りである。

校内執務は「学校医執務の補助者として^{みだり}濫に独断専行せざるよう心掛くべきもの」(小倉, 1985a, p.268) とされ、内容は、(1) 設備衛生の視察 (2) 児童の視察 (3) 教授の視察 (4) 体育運動の視察 (5) 病気の治療及診察設備の整理 (6) 身体検査の補助 (7) 衛生教育の補助 (8) 学校

給食の介補（9）調査事務及講話の補助、であった。このうち（5）病気の治療及診察設備の整備の項では、学校医が主務しない場合は、学校医の指導監督の下、軽微な疾病に限って、簡単な治療にあたるとされ、具体的には、トラホームや毛虱^{けじらみ}、白癬^{はくせん}その他の皮膚病、凍傷がその対象とされた。さらに、「学校内にて児童が挫傷創、頭痛、発熱、脳貧血、歯痛、胃炎、腸炎等不時の傷病にかかること稀ならず、此の場合軽き応急処置には自ら之に当るのみならず、適当に之を看護すべし」（小倉,1985a, p.269）とあり、他の職務は「視察」や「補助」「介補」とあるのに対し、応急処置については、学校医の指導の下という限定された範囲ではあるが、自主性をもって行うことが認められていた。

校外執務は、家庭訪問と運動会、遠足、校外教授等の勤務の二つで、中心は家庭訪問であった。子どもの発育、健康増進のためには家庭との協力が不可欠であるが、学校医が家庭訪問をすることは難しく、また担任教員が家庭訪問をしても衛生に関する連絡は十分にできないため、学校看護婦がこれを行うとされ、「其成績の良否は学校看護婦の真価を左右するものと謂うべし」（小倉,1985a, p.270）と期待された。目的は、疾病異常の治療矯正勧告、疾病治療の世話、病気欠席児童の調査慰問、家庭衛生の勧告、学校給食の決定の5つであった。

学校看護婦執務指針が示された翌年、1924（大正13）年には文部省主催で「第一回 学校看護婦学校衛生講習会」が開催され、1924（大正13）年316名だった学校看護婦数は、1928（昭和3）年1199名、1931（昭和6）年1824名と増加の一途をたどった（近藤, 2003, pp.214-216）。

また、1932（昭和7）年には、昭和恐慌の影響により、大阪市会で財政難を理由に学校衛生婦の半減案が提出された。これに対して文部省をはじめ、学校医や小学校関係者から「学校の衛生設備を充実せんとする

今日の時勢に逆行するものだ」(近藤, 2003, p.135) という批判の声があがった。そして結局、「学校衛生婦は学校保健衛生の最も適切な機関と認む、よって市財政の窮迫せる現状にかんがみ同機関の平均給を低下するも減員を行はざるやう考慮されんことを望む」という声を通ったのであった(近藤, 2003, pp.135-138)。財政難を理由に、真っ先に解雇の対象となるという弱い立場であったものの、学校現場では存在意義が認められていたという証である。

第 3 項 雑誌『養護』の発行

1920(大正 9)年には、文部省学校衛生課の外郭団体として、帝国学校衛生会が発足し、1928(昭和 3)年、その中に学校看護部が設置された。学校看護部は、全国学校看護婦大会の開催と学校看護婦の専門誌である雑誌『養護』の発行により、学校において未だ常勤職員としての地位を確立するに至っていない学校看護婦の実践の探求と調査・研究・指導に寄与するために設置されたものであった(瀧澤・七木田, 2014, pp.1-4)。同年 11 月に学校看護婦を購読対象とした雑誌『養護』が月刊誌として発刊され、1933(昭和 8)年には、名称を『学童養護』と変更して継続されたが、1938(昭和 13)年、帝国学校衛生会の雑誌『学校衛生』に吸収合併され、廃刊となった⁸。

以後、2014 年に出版された雑誌『養護/学童養護』復刻版(瀧澤・七木

⁸ 雑誌『養護』、『学童養護』のその後の経緯を辿ると、1946(昭和 21)年に帝国学校衛生会と日本聯合学校歯科医会が合併して、財団法人日本学校衛生会が誕生し、3 月には占領検閲の下、戦前に発行、廃刊となっていた『学校衛生』が再刊された。1948(昭和 23)年 9 月に発刊された『季刊健康教室』は、これまでの学校衛生雑誌の研究的側面を、現場の養護教諭に向けにわかりやすく編集されたもので、1948(昭和 23)年 9 月刊行の第 1 集から 1950(昭和 25)年 1 月の第 6 集までは日本学校衛生会監修により出版され、第 7 集からは東山書房の事業となり、1953 年(昭和 28)に月刊誌となって現在に至っており(財団法人 日本学校保健会, 2005, pp.76-79)、多くの現職養護教諭が購読している。

田（編），2014）を資料として検討を進める。

『養護/学童養護』に掲載された記事の内容をみると、学校看護婦や文部省衛生官の大西永次郎⁹、医師等が執筆した記事が、論説及講演、研究及資料、雑纂等に区別されて掲載されている。1928（昭和3）年から1932（昭和7）年まで発行された『養護』においては、学校看護婦が執筆した記事は、全体（n=244）の27%（65本）であり、医師による記事の次に多い。誌名を『学童養護』と変更した1933（昭和8）年から1938（昭和13）年では、学校看護婦による記事は、全体（n=287）の13%（35本）に減少している（図4）。また、記事以外にも巻末には「質疑及び相談」コーナーが、1巻1号（1928）から2巻7号（1929）までの通算9号、「紹介及び通信」コーナーが、1巻1号（1928）から3巻12号（1930）までの通算26号あり、学校看護婦からの投書が紹介されている。

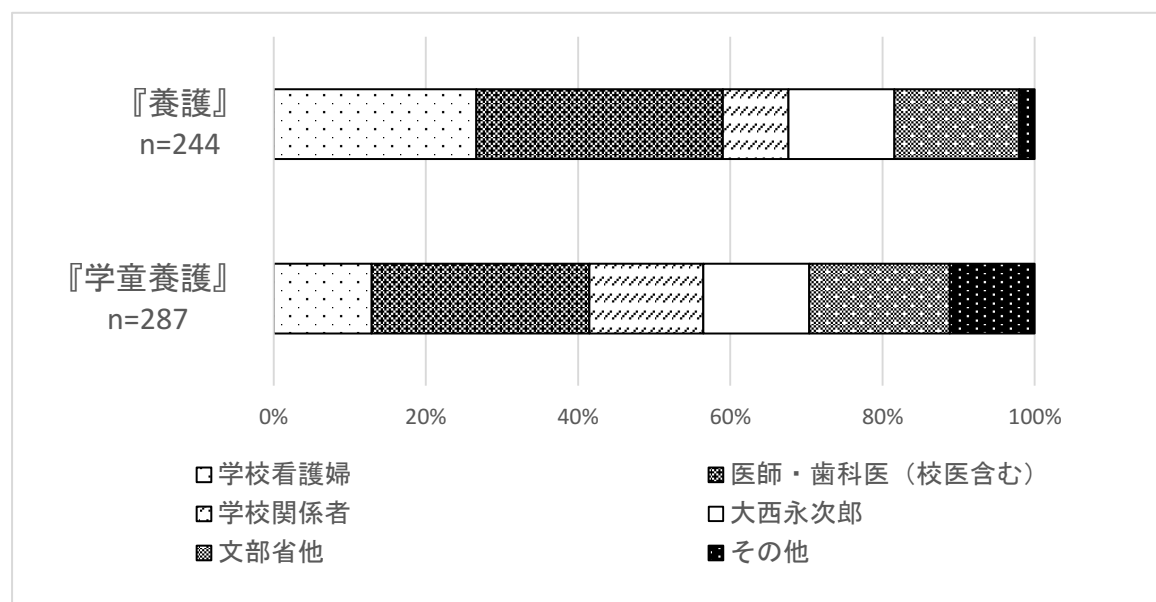


図4 雑誌『養護』『学童養護』執筆者内訳比較

⁹ 医師である大西永次郎（1886～1975年）は、1917（大正6）年より学校衛生主事を務め、1924（大正13）年文部省に入り学校衛生官となり（杉浦，1979，p.95）、学校衛生の発展充実に尽力した。

そこには、論説及講演、研究及資料、雑纂には見られない、現場の学校看護婦の率直な疑問、悩みや葛藤が赤裸々に語られ、主に大西永次郎がこれに対する返答をし、学校看護婦を励まし指導している。また大西は、学校看護婦という「人を中心とする業務は、理論や学理などを超越した、一寸した皆様の御感想の断片や、御近況の一端からの中に、非常に有益なる資料を見出すことが」(大西, 1928b, p.43) があると、臨床から得られることを重視し、経験知の積み重ねが、学校看護婦の職務向上につながるとの考えを示した。

第2節では、雑誌『養護/学童養護』(瀧澤・七木田(編), 2014)に掲載された、学校看護婦の実践を取り上げ、そこにこめられた子どもへの思いについて考察を深める。

第2節 学校看護婦の仕事

第1項 子どもの実態に即した実践

広島市大手町小学校の学校看護婦である石井冬乃は、子どもたちの中から、一定の基準を持って身体虚弱児童を選定し、肝油¹⁰を与えた。服用後の肝油の臭気を防ぐため、口直しに甘いドロップを2個与えるという工夫をしたため、子どもは喜んで飲んでいとのことである。その結果、保護者からは、風邪をひかなくなった、長時間の学習や歩行に耐えられるようになった、偏食が減って食欲が増した、活発に運動するようになったと、大きな効果喜ぶ声が聞かれ、教員からも、子どもたちの集中力が増したという評価を得た(石井, 1929, pp.14-19)。

また、大阪市天王寺第七小学校の学校看護婦として勤続4年の桑名勝

¹⁰ ビタミンA、Dの補給的に作られた。タラを原料としているため、独特の臭気があった。

也は、シラミ駆除の工夫を行った。市役所から配給される薬は成虫には効果があるが、虫卵には効果がなかった。そのため、独自に駆除薬を作った。わが子の頭にシラミを育て、その薬の効果を試したところ、卵にまで高い効果がみられた。一般に配布するために、府知事の許可を出願中とのことであったが、中身については記載されておらず不明である。桑名の実践は、目の前にいる子どもたちを救いたいという思いに駆られたものであり、「愛らしい児童の成績がよくなり、友人からきらわれているのが一人でも少なくなつて参りましたら私にとってはどんなにかうれしいこととございませう」(桑名, 1929, p.30)と、自分の仕事の意義を見出している。

東京市鶴巻小学校の学校看護婦である飛田いねは、人工太陽燈¹¹を用いた虚弱児童への取り組みを行った。飛田は以前日本赤十字社病院物療科に勤務していた経験から、人工太陽燈について興味を持っていた。校長が学校衛生に熱心であったこともあり、大西永次郎より人工太陽燈の寄託を受け、虚弱児童に週二回使用した。紫外線は殺菌力が強いので、疥癬^{かいせん}、水虫、湿疹に対して効果があったとし、治療としてよりも、子どもをより健康な状態へ導くために、先端技術を利用した機器の使用に取り組んだと、次のように述べた(飛田, 1932, pp.28-31)。

学校は病院と異つて、直接患者を治療いたす所でございせんから、専ら虚弱児童の全身照射を試み、栄養を良くし、健康に導いて居ります。...全身照射を受けている児童の多くが、食欲が進み、感冒にをかされな
いといふことは事実でございます。(p.30)

飛田と同様に、虚弱児童に対する養護に力を注ぐ学校看護婦も多くいた。静岡県の学校看護婦平田つぎは、子どもたちの弁当に対する副食物

¹¹ 紫外線の殺菌作用やビタミン D 生成作用を利用した紫外線療法のための機器である。

補給を取り入れた。煮干しの粉とゴマを混ぜたふりかけや煮豆など、副食物そのものはわずかなたんぱく質及びカロリーの補給であるが、保護者や子ども自身に、栄養の大切さに気付いてほしいという願いを持って実施していた（平田，1933，pp.31-37）。

さらに、八幡市の学校看護婦である須子みどりが勤務する学校では、虚弱児童への取り組みとして、特別養護学級を組織し、乾布摩擦や空気浴等によって皮膚の抵抗力を高めることや、偏食を矯正するための給食等を実施しており、学校看護婦はそれらの取り組みを通して子どもと直接かかわり、家庭訪問を通して保護者との関係も築いた。保護者の反応としては、当初は、わが子を虚弱児扱いされることに抵抗を示していたが、効果を目の当たりにして、養護学級への入級を希望する家庭が出るようになった（須子，1935，pp.15-23）。

以上述べたように、積極的に実践し、存在価値が認められたり、自分でも満足感や手ごたえを感じられたりした学校看護婦が少なからずいた。

第2項 健康教育の担い手としての学校看護婦

学校看護婦は、当初は学校医指導の下、校内での治療看護を主な業務としていたが、徐々に健康教育、衛生教育の担い手として認識されていた。金澤医科大学教授で医学博士の星野鐵男は、「健康教育の主体は、学校長、担任教員、学校医、看護婦であつて、学校長は学校管理の上から、教員は担当各授業の上から、校医看護婦は^{それぞれ}夫々学童保健要務の上から之に当るべきである」（星野，1931，p.15）と、それぞれの立場に即して健康教育を行うことの必要性を主張した。さらに、大阪帝国大学医学部講師で医学博士の竹村一は、「学校看護婦は単なる看護婦ではない、単なる^{ヨード}沃度^{チンキ}丁幾をつけたり^{ほうたい}繃帯をまいたりすることが唯一の仕事ではない。小使でもない。医務室の留守番でもない...現実の生活をそのよりよき理

想の世界へ導きゆくよき指導者でなければならん」(竹村, 1932, p.7)と述べ、健康教育に重きを置くことを学校看護婦に求め、学校看護婦が教育者として、応急手当を通して子どもへ健康の重要性を指導したり、教員に対しても衛生について指導したりすることを促している(竹村, 1934, pp.1-8)。この点については、「文部省学校看護婦の執務概況(自昭和四年四月・至昭和七年三月)」(文部大臣官房体育課, 1932, pp.14-31)においても認められる。これは、文部省から派遣されていた学校看護婦4名の執務報告に基づき、体育課医務係が、一般の学校看護婦の参考となるように内容をまとめたものある。その中の「二、学校看護婦の勤務」では、学校看護婦の勤務上の注意として、「学校看護婦は常に自ら教育者たることを忘れざる」(p.17)ことを徹底するために、子どもには「先生」と呼ばせるようにと指摘した。

以上のように、学校看護婦という職名の時代から、学校で子どもを育てることに従事する、教育者であると認める土壌がすでに存在していたことがわかる。

第3項 学校看護婦が体験した困難

学校看護婦は徐々に増加し根付いていったものの、学校現場においては、立場が弱いまま改善しない現実もあり、様々な苦悩を抱えた学校看護婦がいた。

学校看護婦の職務に対する学校現場の無理解は、時には学校看護婦を退職に追い込むほどであったことが、雑誌『養護』の「紹介及通信」頁において、匿名で紹介されている。北陸のNN学校の学校看護婦は、トラホーム患児が少ないことから、「学校当局」より「本職の方大したことなかろうから」、「裁縫家事の教授を一手に引き受けてくれないか」と言われた。理由は、その学校における唯一の女性教員が辞めるにあたり、

学校看護婦にその代わりをさせようとしたものであった。この学校看護婦は、「三月末にすっかりお断りを申して、今日に至り、独り悶々の日を過ごしてまいりました」、「あまりの苦しさ、東京に居る友達の招くがままにまた病床看護婦になろうと」（大西，1928c，p.33）と、逡巡の結果、決断したのちも悩み続ける苦しい胸の内をあかしている。これに対し、大西永次郎は、学校看護婦としての信念を通して断ったことを評価しつつも、学校側の要求を飲むことも婦徳であると返答している（大西，1928c，pp.32-33）。後日談として、北陸 NN と称する学校看護婦が辞職に至ったことも紹介し、同情を寄せている（大西，1929a，p.38）。学校看護婦の職務とは全く違う職務を任されることに對し、学校看護婦が当惑し、混乱するのは当然のことである。女性であれば、裁縫家事を教えることは可能であろうという学校の考えは、学校看護婦及び女性教員双方の職務の専門性を尊重していないことのあらわれでもある。

また、学校看護婦の重要な職務の一つに家庭訪問があったが、学校看護婦に対する教員の無理解から、思うように家庭訪問ができない学校看護婦がいた。北陸地方で学校看護婦をしているという金澤 CM 子と称する者より、雑誌『養護』の「質疑及相談」頁に、次のような相談が持ち込まれた。

家庭訪問は学校看護婦の大切な職務として、この事を担任の先生にお話しいたしました處「...他の者に家庭を訪問されることは責任上許されない」とか或は「イーエ結構です私が致します」と...学校看護婦は学校内の掃除と救急処置をすればそれでよろしい位に思つて居られます。

（大西，1929c，p.36）

これに対し大西永次郎は、学校看護婦の職務について国の規程がないため、学校長の考え次第という点があること、学校看護婦事業はまだ創業の途上にあるので、あせらず努力をしてほしいと答えている（大西，

1929c, pp.36-37)。

当時は学校看護婦の資格、職名、養成機関は様々な状況にあり、矛盾もあり、学校現場で働く上で困難さを感じる学校看護婦がいたという。学校看護婦の養成についての質問に対し、大西永次郎は、「学校看護婦はまだ国として一定の資格が定められて居ないので、看護婦免許状を有って居るものは誰でも成れる」(大西, 1928a, p.42)と返答している。その状況については、地方によって違いがあった。札幌市 KK と称する学校看護婦から、看護婦免許がないまま勤務していることによる苦悩が寄せられた。札幌市では、「学校看護婦を一般看護婦から採用せないで、女子中等学校の卒業生から選ばれ」たため、「採用の前に、学校衛生の一般に対し講習を受けた」ものの、医療機関での臨床経験がないため自信がなく、「もっと確固な土壌の上に立つことが出来たならどんなにか心強くなること」(大西, 1929b, p.38)かと悩んでいる。それに対し大西永次郎は、学校看護婦の発達には二つの方向があり、ドイツでも教養のある婦人を学校に入れて養護事務に従事させて学校保母又は学校姉と名付けた者がいたのちに、専門的技術者として学校看護婦も置かれ、この二種が今も併存していると伝えた。そして札幌 KK に対し、「あなた方の立場が決して学校看護婦として不適任ではない」(大西, 1929b, p.39)と、今後の努力と勉強が大事だと説いている。現在の養護教諭には、看護師免許を有する者とそうでない者がいるが、当時も看護婦免許を有する学校看護婦とそうでない学校看護婦が共存しており、看護婦免許がないことで引け目を感じる学校看護婦たちがいたのであった。

1929 (昭和 4) 年に文部省により出された「学校看護婦講習会開催ニ関スル件通牒」では講習員資格は、(1)現在学校看護婦として勤務している者、(2)児童保護事業に従事している看護婦その他の婦人、(3)日本赤十

字社の看護婦及びその他の看護婦で将来学校看護婦となることを希望する者、(4)女子教職員（文部省，1929，p.30）とあり、必ずしも看護婦免許保持者でなくても受講でき、学校看護婦を設置することが困難な場合に、女性教員に学校衛生の知識を与えることでその代わりをさせようという動きがあった。

第4項 学校看護婦の身分向上への願い

兵庫県御影師範学校附属小学校の学校看護婦である瀬川明子は、衛生教育を行うにあたっての困難の原因の一つに、学校看護婦の身分があるとし、「最もやりにくいことは、現在の世の中では学校看護婦は先生方より一段低い位置にあると考へられていることであ」り、「少なくとも女子師範学校卒業者と同等になるよう」になれば信用も増すとし、「学校看護婦の名称を改め、何とか特殊な称号をつけて」ほしいとの思いを訴えている（瀬川，1930，p.9）。「看護婦」という職業に対する当時の世間の評価が反映されているのか、瀬川は、「看護婦」のままでは、他の教員と肩を並べることができないと感じていた。同じように考える学校看護婦たちは多く、1932（昭和7）年の第四回全国学校看護婦大会では、学校看護婦に関する職制制定を文部省に建議する案や、学校看護婦から学校衛生員との改称を文部省に求める案が認められた（帝国学校衛生会，1932，pp.13-44）が、実現には至らなかった。

文部省の「学校看護婦講習会」は、日本赤十字社は優秀な看護婦を選んで参加させたが、久保田ゆうによると、実際には「甲種看護婦の誇りと力量をもってしてもなお、教育職員としての資格がないことが、学校衛生の仕事をすすめていくうえでの心理的な障害となって」（近藤，2003，p.119）いたと嘆いている。

さらに、二人の小学生をもつ母親である柳原燐子が、学校看護婦に対

し、教員と子どもの間に立って学業偏重になって健康が損なわれることのないように配慮すること等、学校看護婦のさらなる専門性発揮を期待しつつも、学校看護婦の地位は「学校の小使いさんより少し上、先生よりも下」であり、子ども達が「眼洗ひおばさん」と呼んでいる現状があることを憂いている（柳原，1934，pp.14-17）。

このように教員と同等の立場になりたいという、学校看護婦の強い思いがこの頃よりあった。

第5項 学校看護婦の子ども理解と保護者との関係の築き

以上のように、学校看護婦は学校で様々な困難を経験していたが、子どもたちとのかかわりの中で、子どもの実態を把握し、子どもの心をつかむことの大切さを実感していた。一例として、埼玉県師範附属小学校の学校看護婦である野原喜知は次のように述べている。

如何に正直な児童でも、教室に学習を受けて居ります時の先生に対する、又は運動場を飛びまわって教師と共に遊びたわむれる、そうした中にも幾分年齢相応に表面的な生活をと心を使ひますさまが窺はれます。それが、私のところへ参りますとそうした気分が比較的薄くなりまして、殆ど心のそのまゝな言葉や行動を見ることが出来ます。

さらに、次のようにも述べ、担任との情報共有に努めていたことがわかる。

...先生にも比較的信用熱く、相等によい成績の児童が、体操後の全身疲労を癒すために、頭痛等を名として、二三時間も昼寝をしてかへりましますとか、高学年女生徒などで、稀れには自分の最も嫌ひな学科を気持ち悪いとかいひまして休養室に過ごしますとか、担任の先生も御存知ないやうな家庭的事情をお話してくれます...かうしたむきだしの児童の性格の一端なりを、先生方にお話いたしますと、存外児童を教導なさいます上に、先生方のよいご参考となりますものでございます。

（野原，1929，pp.28-29）

このような体験を雑誌に投稿することで、日常的な情報交換がままならない、全国の学校看護婦に対し、担任の先生とは違う距離感で子どもと接することができるという学校看護婦の立場を活かすことの有効性を

広め、共有しようとした。

前述した廣瀬ますは、凍傷の手当てを通して、子どもが自分に打ち解けてくれ、関係を深めることができたと言っている。

手当を受ける為め治療室へ参ります患者は、何れも寒さと傷の痛さとに元気もなく今にも泣きそうな顔をして居りますが、一旦浴に入れば湯の温かさに痛みも減じ、固より寒気に犯された病の事とて自然に元気も恢復し、初めの泣顔も何處へやら、嬉々として歌を唄ふやら、お話を始めるやら。其の天真爛漫さに、私まで目の廻る程の忙しさも総ての労苦も打忘れて共に喜んだり、お話の相手をしたり致します。其の中には思ひがけない家庭の事情等もわかり非常に親しくなり、遂には餘りのいぢらしさに今度は私の方が涙が滲む程でございます。(廣瀬, 1929b, p.14)

学校看護婦たちが、子どもの表面上の行動の背景にある家庭生活や心情に向かっていったことは、日々子どもたちと過ごす中での当然の流れだったと推測する。学校で働き始めた当初は、まず子どもの病いや衛生状態に目がいき、対応策、改善策を考えて実践していった。その際、子どもの身体だけに着目できるはずはない。手当てを施しながら子どもの表情に目を向け、声をかける。それに対して子どもも学校看護婦に目を向け、何かをつぶやく。そのとき生まれる心の交流は、学校看護婦にとって何よりも職務のやりがい、喜びにつながり、さらに子どもと触れ合い、信頼関係を築きたいという願いを生んだ。そして、目の前の病いに罹ったり、衛生に問題を抱えたりする子どもたちを何とかしてやりたいという気持ちが、工夫を凝らした新しい実践を生み、学校看護婦の職務を確立しようとする努力につながったのではないだろうか。これは、患者でない子どもという存在への理解の深まりであり、看護には収斂できない養護としてのかかわりであるといえよう。

保護者とのかかわりや家庭への働きかけも語られている。学校衛生婦の安井テイが勤務する大阪市済美第二小学校学校では、家庭訪問の対象

を病欠児、薄弱児、健康児の家庭訪問の三つに分けていた。安井は、病欠児の家庭訪問に最もやりがいを感じ、薄弱児の家庭訪問の重要性も感じており、健康児の家庭訪問まではなかなか手が回らなかった。安井が、家庭訪問を行って、衛生について伝えても、家庭の無理解から困難を感じるが、「根気よく様々に説き聞かせ」ることによって、理解を得たときの喜びは格別だと述べている。肺結核の子どもが医師にかかるように働きかけた結果、保護者が安井のいる医務室にまで栄養のこと等、子どもの健康状態を高めるために必要なことを聴きにくるまでになり、安井は、保護者から信頼されるようになった。ヘルニアの児童の家庭訪問をした際、保護者の目の前で睾丸を還納してみせたところ、非常に驚かれ、喜ばれた。保護者にとって、安井が看護婦だからこそのできる処置を認められ、信頼を得ることにつながった。こうして信頼関係が生まれると、その後も何かと相談を持ちかけられ、子どもが健康を取り戻した姿を、安井は保護者とともに喜んでいる（安井，1928，pp.33-35）。

第6項 学校看護婦時代の養護の意味

学校現場で困難にぶつかりながらも、学校看護婦としての職務のありかたを模索し、確立させるべく一人努力を重ねていた学校看護婦にとって、雑誌『養護』は心の拠り所でもあり、「...こうして養護誌によって養護せられて居る私」（大西，1929d，p.38）と表現した者がいた。

一方、山口県の学校衛生技師である平原不二也は、虚弱児童の養護が学校衛生の全てだと考えたり、養護室の完備、歯科診療、トラホームの治療が学校衛生の全てだと考えたりする傾向を否定し、「『学校教育のどこを切っても、養護の血が^{ほとぼし}逆らなければならない』といふのが」（平原，1934，p.2）正しいと述べている。この文章の後半では、大日本帝国のために子どもたちを強大な体力をもったおとなに育てることが学校の使命

であるとも主張しており、世相を反映しているものの、当時、学校教育全般に養護という概念が必要であることが喚起されていたことがわかる。

第 3 節 養護訓導への移行期における実践

日中戦争が始まる頃より、学校看護婦を教育職員に位置づけようとする動きが始まり、後述するように 1942（昭和 17）年、養護訓導が誕生した。

現在入手できる、学校看護婦及び養護訓導自身が執筆した著作物に、葛西タカ『養護室記録』（1943）と、小山安江『養護訓導の記録』（1944）がある。養護訓導制度成立後に出版され、子どもへのかかわりと思いが豊富に綴られているこの 2 つの記録から、当時の実践と養護観を検討する。

第 1 項 養護訓導の誕生

1938（昭和 13）年 3 月、文部省は、「学校養護婦令案」の起草にとりかかった。その内容は、公私立の小学校に、学校長の監督を承け、学校衛生の実務に服する学校養護婦を置き、教育職員として位置づけるというものであった（近藤，2003）。しかし、厚生省が衛生行政の将来構想にかかわるとして強い抵抗の姿勢をしめしたことで、法制局が単独の勅令として規定することに対して難色を示したため、「学校養護婦令案」は成立しなかった（杉浦，1974）。

その後、1941（昭和 16）年 2 月の国民学校令で、養護訓導として教育職員の一人と位置づけられた。養護訓導という職名が採用された理由は、養護を教科の延長として扱うとされ、それならば、養護を担当する職員も訓導であるべきとの理由であった（杉浦，1974）。国民学校令の中で、養護訓導は、次のように定められている。

- 第 15 条 国民学校には校長及訓導を置くべし
国民学校には教頭、養護訓導及准訓導を置くことを得
第 17 条 養護訓導は学校長の命を承け児童の養護を掌る
第 18 条 養護訓導は女子にして国民学校養護訓導免許を有するものたるべし

そして、1942（昭和 17）年 7 月、文部訓令として、養護訓導執務要項が示された。それには、「皇国民の基礎的鍛錬を為す国民学校令においては児童の衛生養護を完うし、体位の向上を図る為」に、養護訓導の制度を設立したとあり、学校における衛生養護は、将来国の戦力となるよう、子どもを育てるためのものであった。

第 2 項 葛西タカの仕事 『養護室記録』¹²より

1. 学校看護婦としてのあゆみと学び

葛西（1943）は、青森に生まれ、高等小学校を卒業後、看護婦と産婆の資格をとり、看護婦として 5 年、助産婦として 3 年の経験を積んだ。昭和の初め、夫の就職のため故郷の村を出た葛西は、青森市立沖館小学校の学校看護婦となった。昭和初期、青森県はトラホームの罹患率が高く、着任した小学校は、当時全校児童の約半数、500 名ほどが罹患していた。その治療をするために青森市が学校看護婦を雇い入れたのであり、葛西はトラホーム治療助手という辞令をうけての着任で、所属は青森市衛生係にあった。

葛西は、病院勤務時代は看護学さえ身につけていればよいと考えていたが、学校に勤務すると、看護学だけではなく、教育をはじめとする教養全般を身に付けなければならないと感じるようになっていた。「女学校」

¹² 『養護室記録』は、葛西タカが、青森県の小学校における 15 年を超える学校看護婦としての経験を綴ったものである。この本の当初の目的は、自分と同じ仕事をしている養護訓導にとって、参考となり、励ましになるように執筆したのであったが、出版社が一般の人にも興味をもってもらえるのではないかという判断をした結果、1943 年に公刊された。

を出ていること、「先生」であることは、当時の女兒にとっての憧れであったので、子どもたちからの信頼と憧れを裏切らないために、そして学校看護婦としての資質向上のために、女学校を卒業したという実績を欲したのであった。「女学校卒業は或いは形式的な事かも知れないが、とにかくそれだけの基礎的な教養は養護室では是非必要だったのである」（p.196）と、夫ら家族の理解を得て、26歳から勉強を始め、28歳になってようやく女学校卒業資格の合格を果たした。それにとどまらず、さらには、30歳から教師としての資格を得るための勉強にも挑戦するのであった。葛西をそこまで勉強へと駆り立てた理由は、「教育全体の中の一部である養護の仕事は、全体を知ってはじめて立派に完成ができるのだ」（p.203）という考えであり、健康のことだけでなく、教育全般にかかわって、子どもたちを支えることができる存在になりたいと願ったからであった。

2. 養護訓導への移行

1941（昭和16）年、国民学校令によって、学校看護婦は養護訓導という職となったが、葛西はこの流れの中にいた人物であった。養護訓導養成所における養護訓導受験準備講習会に、合宿生活をしながら12日間参加した。受講生の中には、葛西と同じように、学校看護婦としての経験が豊富にあった者も多くいたようである。翌年、今度は同じ養成所に講師として招かれている。しかし葛西は、養護訓導の免許は取得したものの、諸般の事情により、この本を執筆している時点では学校教職員に移ることはできないでいた。本文の内容の多くは、昭和初期からの学校看護婦としての経験と実践、それに込められた思いであり、葛西は、子どもたちから、「かんごふさん」という呼称で親しまれた。

「はしがき」には、「一人の子供も、それがやがて、戦線の勇士となり、

銃後の母となるべき陛下のおほみたからであることを思ひますと…」

(p.2)とあり、当時の戦争の影響がうかがわれる。勇士と銃後の母を育てることが目標であった学校において、養護を掌る学校看護婦である葛西は、勤務する学校での子どもとのかかわりや教育のあり方を、学校看護婦としての視点から述べている。

3. 子どもたちの様子と家庭環境の把握

当時、一般家庭における衛生についての理解は乏しく、子どもたちは常に鼻汁を垂らしており、手ぬぐいを携帯している者は少なかった。学校看護婦の主な仕事であったトラホーム患児の洗眼治療後に、不衛生な手で目をこすってしまうのでは、洗眼治療は徒労に終わってしまう。そこで、鼻汁を始末し、手ぬぐいをもってくることを子どもたちに指導したところ、『『おら手拭持って来ればオド（父親）かぶってゆくのがなくなるねい』と云った子が居て、はつとさせられ」(p.56)、子どもたちが置かれている環境を無視しては衛生指導はできず、かえって子どもを追い詰めることになると感じたのであった。

4. 養護室における作一、留吉、三分らとのかかわり

毎日、相撲をとったり昔話の暗唱をしたりする子どもたちでにぎわう養護室の中に、「低能児」(p.52)である作一がいた。彼は、ただ黙って養護室にいただけであったが、葛西の指導は耳に届いていたようで、鼻汁をかんでくるようにと指導した翌日には、「作一の二本棒もきれいに片づけられその代償に赤い線が二本鼻の下にくっきり引かれ」(p.55)、手ぬぐいをもってくるように指導した翌日には、「それは醤油で煮メめたやうな色のだつたが、ちあんと四つに畳んで腰に下げて」(p.57)いた。無表情で、何一つ話さない作一であったが、葛西の言葉は届いていたのであった。この件について葛西は、「ほかの子供達は、子供達の心理で、皆

ほめて貰ひたい野心があつたが、作一だけは欲得なしに実行して居る」(p.57) ととらえている。しかし、無表情で無言の作一も、内心は葛西にほめもらいたい、認めてもらいたいという思いをもっており、葛西とのかかわりを望んでいたとも考えられる。その証として、ある日、葛西にコオロギを差し出しながら、言葉を発したというエピソードがある。作一は、毎日のように養護室で無言のまま遊んでいたが、葛西は、「この子に母のやうな愛情を感じると同時に、一個の科学者として冷徹さを持ちつづけようと念じ」(p.58) ていた。単なる同情ではなく、看護者、教育者としての自覚をもったかかわりを心がけていた。そのようなかかわりの中、葛西は作一の呼吸がいきのよきような音をたてており、それが作一の知的な面に影響をあたえているのではないかという気づきにまでは至ったのであるが、その後、作一はその咽喉の病気により命を落としてしまったのであった。当時の衛生事情、医療事情の厳しさを察することができる出来事である。

「残忍性」(p.61)があり、「低能児の部類で、教室ではお客様扱い」(p.62)で、トラホーム患児である留吉には、持久戦として、養護室で対座を続け、頭を撫で、その眼をじっと見つめることを続けた結果、洗眼できるようになった。

作一や留吉よりもさらに知的に遅れがあるのが三分であった。「三分」は「人間の価値として三分しかない」(p.68) という意味のあだ名で、数の概念が全くなく、文字の習得もままならなかったが、愛嬌者であった。授業中教室を抜け出して養護室へやって来ることがあり、自らを葛西の手下だと称して、他の子どもたちに対して威張り、権力をふるった。しかし、葛西の指示に素直に従って働くため、葛西は「教室での御客様も、養護室の仕事では優の部類である」(p.68) と愛嬌者の「三分」を評価し、

彼の将来について「三分は手下の手下で朗らかに生きて行ける子供である。そこに将来への希望がつながれてゐるのである。そのやうな職業が与へられますように」と卒業後の姿に思いをはせていた（p.69）。また、落ち着きがなく、衝動性が高いエノケンは、葛西の肩をたたくときは、真剣で、「無邪気な、罪のない子供だった」（p.71）。

5. アタマジラミ患児みねの家庭環境の把握

葛西は、みねという女の子のアタマジラミを1時間にわたってとってやった。その作業を受けながら、みねは様々なことを語り、葛西は、みねが置かれている環境を理解したのであった。みねの父親は家を出たきり行方がわからず、兄は精神疾患で入院しており、母親は眼が悪いため、みねのアタマジラミをとってやる人は家族には誰もいなかったのである。アタマジラミ駆除の経験から、「膝の上に頭をのせて、手をかけてやると、肉親のやうな温いぬくもりを感じて、みねがたまらなく可愛いくなつて来る」（p.75）、「お前は勉強が出来るの、出来ないのと、批判したり、叱ったりする前に、それぞれの背後にある家庭のことを知つてやらねばならない。不幸な子供に親身に手をかけ、膝をつき合わせて、その悲しみをともに泣き、あたたかく手を握って呉れなくてはならない一魂の教育者となるために－」（p.76）と感じた。そして、駆除してもらったみねは、その心地よさのために授業中眠ってしまい、担任教員に叱られたのであるが、それを養護室まで報告に来たのは、痛みやかゆみという、自分が今困っていることに手間をかけてくれる存在のありがたさ、自分に向き合ってくれた喜びを表現しているといえる。

6. 葛西の実践と養護観

葛西は、たくさんの困難を抱え、現代でいう「特別な支援」が必要な子どもと養護室で真摯に向き合い、心を通わせようと努力し、その子ど

もにとって必要なことを具体的に行い、面倒をみた。その成果として、子どもとの距離が一気に縮まることを実感していた。

看護婦として働いた経験がある葛西は、けが人、病人を対象とする看護と、学校にいる成長途上の子どもを対象としている養護との違いにとっても敏感である。「養護室は、怪我した子供に^{ヨード}沃土チンキをつけてやつたり、トラホームの洗眼をしてやつたりする、そんな病院のやうな治療医学の場所ではない。ここが青森県を明朗化し、教育の见えない基礎工事をするところとならなくてはならない」(p.31)と、看護と養護を区別しており、養護を教育の基礎としてとらえている。そして、職場を学校に移したことで、自らも看護者ではなく、教育者としてあるべきという点に、強いこだわりを持っている。そのため、先に述べたように、学ぶことを続け、教師と肩を並べることができるようにと、努力を惜しまなかった。ただ、学校における養護には、教育とは別の養護の意義があり、教育へとつながると感じていた。「子供達の悲しみを悲しんでやり、頭を撫でて慰めてやり、はげましてやつて、真に生きる力を子供達に持たせてやるのが、私達の隠れた仕事だからである」(p.43)とし、子どもに触れ、かかわることの大切さ、そして「学校衛生の目的は、子供達の生活と結びつくこと(生活化)にある」(p.37)と、子どもの生活をつかみつつ、子どもに衛生の大切さを伝え、行動に移すことができると指導し、実践を重ねていた。

7. 子どもや教員を支える養護室

上記のような養護観によって経営された養護室は子どもだけでなく、教員にとっても大事な場所であった。養護室を訪れた教員の一人は、「此処はいいなあ。子供も教室ではよく見せようとして固くなっているが、此処へは生地そのまま飛びこんで来るんですからね。裸の教室ですよ。

何のわだかまりもなく話が出来るんですからね」(p.117) と言い、養護室が子どもの育ちを支える場であることを認識し、信頼を寄せ、存在意義を感じていた。だからこそ、養護室は、教員にとっての慰安所をも兼ねおり、教員たちは、病気の事だけでなく、家庭悩み、仕事の悩みも包み隠さず話し、話すことでいくらか元気を取りもどすというように、教員をも支える場となっていた。葛西の養護室経営方針は、次の文章に集約されている。

この養護室が、単なる治療や手当の機械的な処置だけで、あとの事は考へないやうなことになるやうにと心に念ずる。ここはその父の室であり母の室でありたい。子供はただ身体の健康のことだけをここへ訴へに来るのではなくて、心の痛みも訴へに来るやうになり、それを受けとり、それを処置するやうにありたい、そんな願いが湧いて出るのである。

(p.81)

葛西は、子どもを受けとめ、励まし、育ちを支えようと努めており、当時の学校において子どもの育ちのために養護が必要であったことを読み取ることができる。

第3項 小山安江の仕事 『養護訓導の記録』¹³より

1. 子どもたちの様子

小山は東京都の小学校に勤務する養護訓導であり、子どもたちは小山のことを「先生」と呼んでいる。ところどころに、「戦地の兵隊さんを思へば...」(p.22) と子どもたちに指導したり、子ども達が、高射砲や魚型水雷をまねて遊んだりする様子が描かれ、戦争が子ども達の日常生活や

¹³ 『養護訓導の記録』が発行された1944(昭和19)年は、戦況が悪化していく最中であり、子どもたちにとっては学童疎開が始まった年でもあった。この本の「序」は、陸軍に所属する人物によるもので、国力を発展させるために、病弱者を出すことなく、学童の健康を強化することを求め、「学童養護の任に当たられる養護訓導諸氏の責務は誠に重大なり」(p.2)としている。この本の数編は、陸軍外郭団体である食料協会の栄養指導雑誌『糧友』に掲載され、読者から支持されたとのことで、学校看護婦や養護訓導以外の人にも興味をもたれた。本の構成としては、衛生室での子どもとのかかわりを、春夏秋冬と季節を追って描かれている。

教育活動に影響している様子がうかがわれる。しかしながら、子ども達の日常は、季節の行事を経験しながら、比較的穏やかに過ぎていく。

小山が勤務する小学校は、東京都の中心部から離れた工場地帯にあり、「荒々しく、素朴な」(p.37) 子どもたちだった。全校生 1200～1300 人中、眼疾児童は約 240 人と 20% 近くを占めていた。洗眼治療に精を出す小山であるが、担任教員の中には、授業中に子供を衛生室へ来させることを拒否するような非協力的な者もいたため、小山には、短い休み時間に効率よく洗眼するための工夫が必要だった。戦争の影響は衛生室にも少しずつあらわれており、脱脂綿が手に入りにくくなっていたので、子どもたちにハンカチを持ってくるように指導したのであるが、家には「キレ」が一枚あるだけなので、持ってくることはできないという子どももいた。そういう子どもには、衛生室のタオルを切って与え、ハンカチを持ってきていても、それは真っ黒なため、小山が預かって消毒するという対応をするなどしているうちに、子どもらがハンカチを自分で洗うようになっていった。また、爪が長いままで汚れている子どもも多く、左手の爪は自分で切れるが、右手は長いままという子もいた。そこで、小山が切ってやると、子ども達は気持ちよさを感じた。石鹼を使う経験がない子に、衛生室の石鹼を使って手を洗わせると、「ヤーよく泡が出るなァ」と感心する。「きたない手だと言つて小言をくりかへすより、こうして黙つて洗はせる事の方が遥かに効果的だ」(p.178) と、子どもたちに衛生の大切さを指導し続けたところ、子ども達は清潔にすることの心地よさを実感し、自分で清潔的な行動がとれるようになっていった。

当時の健康診断の様子も描かれている。視力検査では、5 年生の女児で、小山が指した文字を「解りません」と答えたため、低視力と判断しようとしたところ、実は、カタカナが読めないことが原因だったという

事例を紹介し、『解りません』という言葉は、字の読めない人の言葉として必らず『見えません』と言わせるやうにした」(p.36)とのことであった。さらに、子どもたちは衛生室に来るたびに体重計に乗るが、針が動くのが面白いだけで目盛りは読めない子が多いことに気づき、丁寧に指導したエピソードも紹介されている。

2. 子どもたちの家庭環境の把握

また、家庭環境が学校生活に影響している例として、腹痛を訴えて来室した男児は、小山がおなかをさわったところ、実は腹痛ではなく、朝食を食べていないため、空腹による体調不良であることがわかった。なぜ食べなかったのか原因をさぐってみると、家がそば屋をしているため、夜遅くまで起きていて朝ごはんを食べる時間がなかったのだということがわかった。この男児は、その後も時折腹痛を訴えて、担任教員と来室するのだが、「先生の前ではかたくなに口を閉ぢて語らないのに、先生が願ひしますと出て行つてしまふと、何か親しいものに打ち明けるやうに、ホットした顔で」(pp.84-85)、家の事情を語るのであった。また同様に腹痛を訴えた子どもについて、小山が担任教員に腹痛ではなく空腹なのであることを伝えたところ、担任教員がパンを与えると元気を取り戻したこともあった。

このように小山が勤務する学校の子どもたちは、栄養不良で、服装も質素で不衛生な状態であった。小山自身は、山ノ手に住んでおり、商業地から工場地帯の学校へ異動した当初は、環境の違いに驚くことがしばしばあった。例えば、言葉づかいでは、「こつちへおかけなさい」と指示すると、子どもたちが戸惑ってしまい、「ここへかけて！」という指示の方が動きやすいという調子であり、慣れるまでには苦勞があったが、次第に子どもたちを可愛いと思うようになった。

保護者の考え方は多様で、朝礼や式の最中に脳貧血で倒れる子どもに対し受診をすすめたところ、学校に行けるぐらい元気なのであれば、医者にかかる必要はないという家庭もあれば、学校でけがをした際に、「子供は国の宝と言ふではないか、その大切な子供をあづかつて怪我をさせたり等して…」(p.90)と苦情を言ってくる場合もあった。

3. 衛生室における子どもとの関係づくり

担任教員の衛生室に対する考えはどのようなものだったのか。「先生方の中には、職員室よりくつろげる衛生室へ頭を休めに来る方も相当にある」(p.144)と、葛西の養護室同様、教員にとっても休養の場であったようであるが、一方で小山に対して、「あなたは子供をちつとも叱らないから、衛生室を好い遊び場にしている」(p.143)と批判的な評価をする者もあり、衛生室にいる子どもを外で遊ぶようにと追い払うこともあった。それに対し小山は、担任教員がいるために、子どもたちが気後れして入ってこられない状態では、衛生室の意味がなく、頭痛、腹痛、外傷などがあれば、いつでも気軽に来室し、手当てが受けられるような衛生室にしたいと考えていた。そして、「まことに、私と子供達との間に、少しの隔ても窮屈さもなくするためには、常日頃、心から親しみあつて置かなければならないので、僅かの休み時間に何の用事もないのに遊びに来る連中をも、私は差し支へない限り黙って遊ばせて置くようにしているのである」(p.145)と、日常的な関わりを通して子ども達との距離を近づけておくことを心掛け、子ども達と関係を作っておくことが、効果的な衛生指導に結びつくと考えていたようである。

では、子どもや家庭は衛生室のことをどのように考えていたのか。「傷をすれば衛生室へと反射的に行動する」(p.147)が、家庭での怪我は放置される。それは、家に薬がないからだということであった。ある子ど

もは、高額であることを理由に、親に薬を買ってもらえないことを小山に訴えた。校長の小遣い調査によると、お金がないというよりは、薬を買うお金を、買い食いや映画に費やす傾向があるとのことであった。これも時代と地域の特徴であるといえる。したがって、子どもや親にとって衛生室は、無料の診療所として認識されており、小山は、子どもたちに自分ができることはしてやりたいという姿勢であった。その結果、歯がグラグラする子、虫に刺されてかゆみを訴える子、さらには、ブロースのひもがきれたから入れてほしいと言う子どもまでもが、小山のもとを訪れたが、「何んでも遠慮なく持ち込んで来る子供達こそ可愛いものであり、また私も晴々と明るい気持でいることが出来る」(p.149)という理由で、子どもの要求に応じてやるのだった。ナイフで手を切ってしまった子どもに対し、子どもの注意散漫を指摘して叱るような、高圧的な担任教員の前では萎縮してしまう子どもが、衛生室では、ありのままの姿をみせる。その事実を大事にし、要求を出来る限り満たしてやることが、子どもの成長に必要なだと考えていた。

このような日々の積み重ねは、子どもたちの小山に対する信頼を厚くし、小山が不在の際にはほかの人に傷の手当てをしてもらっても、後に必ずもう一度衛生室に来て、小山に再度薬を塗ってもらおうとする子どもや、凍傷の薬をどうしても小山に塗ってもらいたいと訴える子、家での手当てが適当であるのかどうかを確認に来る子もいた。

4. 目の前にいる子どもへの精一杯のかかわり

冬になると、凍傷に苦しむ子どもが多かった。その中でも A は、出稼ぎに行った父親の行方が分からなくなり、母親は 3 人の子どもを抱えて途方に暮れ、A を叔母に預けたのであるが、叔母の家も経済的な余裕が全くない状況であった。小山の工夫で、濃厚肝油を一日一回つけるとい

う凍傷の手当てをし、少し良くなっても、週末に叔母の家で拭き掃除をすることと、栄養不良が原因で、なかなか回復しない。「あたゝかくなつて来れば忘れたやうによくなるワ」(p.173)という小山の言葉に対し、春になれば卒業し、社会に出ていかざるを得ない A は、「感無量の面もちでヂツと戸外へ目をそらした」(p.173)。その姿を見て、小山は A のことを不憫に思った。卒業してしまえば手を差し伸べることができないという、自分の力の限界も感じつつ、在籍している間は、精一杯のかかわりをしてやろうとするとともに、小山の養護観が表れている。

第 4 節 第 2 章の総括

第 2 章では、学校看護婦のあゆみとその実践、養護訓導の実践について、文章として残された資料を基に、当時の学校における養護がどのように子どもの支えとなっていたのかについての検討を行った。学校は、学校看護婦、養護訓導に対し、傷病の手当てや感染症拡大の防止といった、看護医療に重きを置いた活動を期待していた。一方、医療現場ではなく、学校現場で働く学校看護婦らは、単に、子どもの傷病に対して機械的に処理、処置するのではなく、子どもとの交流に重きをおき、目の前にいる困りごとをもつ子どものために、自分は何ができるのかという問いを持ち、活動していた。つまり、子どもの置かれた状況を理解した上で心のこもった対応をすることが、子どもの育ちを支えることにつながることを体験し、それが仕事のさらなるやりがいを生みだした。

どの時代の子どものも、学校において心の拠り所となる場所と人を求めており、それに学校看護婦らが応じていた。葛西の養護室も、小山の衛生室も、対象とする疾病や健康課題は時代を反映している。ただ、子どもの要求に応えることで、子どもとの関係を深め、さりげない、ささや

かな会話から垣間見ることができる家庭生活を心にとめて、子ども理解を深めることを重視している。また実態として、子どもだけでなく、教員の支えともなっている養護室・衛生室であった。

現代の養護教諭と比較すると、対象とする子どもの健康状態や学校の状態、時代背景等により、活動内容そのものは異なっていたとしても、子どもの学校生活がよりよいものとなるために献身したという点は、共通しているといえる。学校で見せる子どもの姿から、生活背景にも目を向けて、子どもの生活を考慮した上で、かかわりを深めていた。

そのような実践、活動に対し、正当な評価を得るには大きな苦労が伴ったが、中には評価してくれる同僚がいたり、保護者からの信頼を得られたり、何より、子どもとの距離が縮まり、関係を築くことができたことを実感したりすることで、やりがいを感じ、さらなる養護の徹底を図ろうと努力を重ねた。この道の続きに、現在の養護教諭たちが存在する。

次章では、養護教諭制度後の実践を通して、過去との差異と連続性を考え、さらに現代の養護教諭の仕事理解へつなげる。

第 3 章 養護教諭制度下の養護

学校看護婦から養護訓導制度を経て、戦後成立した養護教諭制度について概観するとともに、1950年代半ば以降の養護教諭である大塚睦子と近藤文子の2名の実践を取り上げ、当時の学校における養護教諭の仕事を検討する。

第 1 節 養護教諭の誕生

第 1 項 養護教諭制度

1947（昭和22）年、国民学校令に代わって施行された学校教育法により、養護訓導は「児童の養護を掌る」養護教諭となった。養護訓導も「児童の養護を掌る」教育職員であったが、養護訓導は大日本帝国憲法を土台とした国民学校令によるものであるのに対し、養護教諭は戦争を放棄し、基本的人権を尊重する日本国憲法を土台とした学校教育法に基づいているため、養護の目的、内容は異なる（大谷，2008，pp.138-142）。

虚弱児童への取り組みによって健康となった子どもは戦死し、虚弱なままだった子どもは戦争に行けずに生き残り、戦後も健康に過ごしているという事実から、戦前から学校看護婦をしていた養護教諭は、自分の仕事が子どもの命を奪ったのだという後悔と責任を強く感じた（守屋，1998）。将来徴兵検査に合格し、戦地で活躍するおとなにすることを目的とした養護に携わったことに対する後悔の念が、千葉千代世¹⁴による「教え子を再び戦場へ送るな」の言葉を生んだといえる。

戦後、養護教諭は、子どもたちを平和で民主主義の社会を作る、心身

¹⁴ 千葉県出身の千葉は、戦前には養護訓導として勤務し、戦後養護教諭となった（大谷，2008，p.142）。1951年、当時日教組婦人部長であった千葉の案を採用し、「教え子を再び戦場へ送るな」が日教組のスローガンとして採択された（千葉県教職員組合，2018）。

共に健康なおとなに育てるために仕事をする事となった。時代の大きな変化の中、健康観の転換を迫られた当時養護教諭の心中は、様々な混乱があったのではないかと推測できる。

またこの時、GHQの支配下で、アメリカ流の看護婦免許を基礎とする制度へと変更されたが、養成機関や現場の声を受け、1952（昭和27）年の教員免許法改正により、看護婦免許を持たない養護教諭も養成されるようになった。戦後数年間における看護婦免許必須化の影響は大きいと思われる。日本では、学校看護婦時代から、看護婦資格を持つ者と持たない者の両者が存在し、“看護婦”以外の名称を求める運動があった。続いて制度化された養護訓導が、養護を掌る教育職員として学校における養護を追求し始めたのにもかかわらず、看護へ逆行した。このことが、現代においても「養護教諭は専門職であると言われながら、独自の学問的基盤がなく、その養成においては近接領域である看護学等に依存し」、「救急看護のみに養護教諭の専門性を期待」する（鈴木，2016，p.9）という状況へ影響を与えているのではないかと推測する。

また、学校教育法により小学校・中学校には必置の教育職員と定められたが、有資格者不足のために、同法附則103条において、「当分の間、養護教諭は、これを置かないことができる」という設置義務の猶予、緩和がなされた。養護教諭の設置率は、1967（昭和42）年5月現在、小学校の35%、中学校の29%であった。（小倉，1970，pp.60-61）。戦後、日本の教育を再建する時期に速やかに設置が拡大されなかった点は、人手不足のためやむを得なかったとはいえ、養護教諭の職務確立と周囲からの職務承認に影響を与えたのではないかとと思われる。

第2項 草創期の実践記録

戦後の大きな社会変革の下、新しく制度化され職務確立途上であった

時代、養護教諭は、勤務する学校において自分の仕事を果たすべく奮闘したことが実践記録等に認められる。

養護教諭制度草創期の実践は、近藤文子(1925年生)、坂本玄子¹⁵(1927年生)、坂口せつ子¹⁶(1930年生)、大塚睦子(1931年生)、松田信子¹⁷(1932年生)らが遺している。坂本は、1960年代半ば以降の後期高度経済成長期における環境や生活の変化が影響したとみられる、子どもの発達の歪みについて、母親たちへ向けて発信した。坂口や松田は、1970年代後半、子どもの実態をつかんだ上で取り組んだ保健教育実践をまとめている。

本項では、大塚と近藤の実践を取り上げる。大塚は、養護学校における養護教諭の職務確立に尽力した人物である。長く障害児教育に携わり、保護者、学校、学校医をつなぐ、子ども理解のための協議会を開催した。近藤は、子どもが教員に向ける態度の裏にある家庭でのくらしに目を向け、校内暴力対策として管理体制を強化せざるを得なかった中学校において、子どもとのかかわりの中で養護教諭や保健室の意義を示した。

これら先人たちの実践の蓄積は、現代の養護教諭の仕事に影響を与えているのではないかと思われる。特に、子どもの生活をつかむことを心掛けた経緯や子どもとのかかわりとそこに込められた養護教諭の思いに着目していく。

¹⁵ 保健婦として勤務した後、東京都の小学校養護教諭となり『小学生の体と心:保健室からお母さんへ』(1979, 農山漁村文化協会)を出版した。

¹⁶ 長野県養護教諭サークル「こだまの会」会長を務めていたとき、『保健室:子どもの声がきこえるとき』(1990, 青木書店)を出版した。

¹⁷ 山形県立養護教諭養成所を卒業し、養護教諭となった。宮城教育大学助教授時代の数見隆生氏と共著『養護教諭の教育実践』(1984, 青木書店)を出版した。

第 2 節 大塚睦子の仕事

第 1 項 養護教諭の地位と子どもや保護者との出会い

大塚¹⁸が勤務した大阪府立堺養護学校は、1956（昭和 31）年、全国初の肢体不自由児のための養護学校として開校した。当時、排小便や給食介助の必要な子の登校は、保護者の付き添いが条件であった。

大塚が養護教諭として勤務を始めた昭和 30 年代は、世間一般の看護婦蔑視が校内でもみられ、養護教諭は教員の下という格付けがあからさまにあった。例えば、出勤簿や下駄箱は教員の最後尾、職員室には机がなく、さらに、子ども達の救急処置は、付き添った教員が養護教諭に処置内容を指示し、養護教諭は言われたとおりにするといった状況で、看護婦としての勤務経験も豊富な大塚の養護教諭としての専門性は尊重されていなかった。

また、大塚の勤務校は肢体不自由の子ども達が通う学校であるため、通常の学校で行われる歯磨き指導や手洗いうがいの励行も、思うようにできず、養護教諭の仕事は救急処置、健康診断の他は、石鹸や消毒薬の補充、予防接種の介助ぐらいだとみられていた。

養護教諭としての教育活動を探っていた大塚は、1967（昭和 42）年、保護者からの生理（月経）指導の要望を受けようとした際、管理職より「養護教諭は教壇に立てない」と反対され、個人的努力の限界を感じた。

また大塚は、ポリオ¹⁹が 1959（昭和 34）年から 1961（昭和 36）年に

¹⁸『障害児に学ぶ教育の原点－養護教諭 35 年の実践から－』（大塚，1994）によると、大塚睦子は 1931 年広島県に生まれた。父と兄を戦争で亡くし、京都府立舞鶴高等女学校を 3 年で中退後、国立療養所付属看護婦養成所を 1950 年に卒業し、看護婦として働きながら、定時制高等学校に通った。高校卒業後、四天王寺学園養護教諭養成所にて 1 年間学んで養護教諭免許を取得し、1957（昭和 32）年に大阪府立堺養護学校の初代養護教諭として着任し、同校で 35 年間勤務し、1992（平成 4）年 3 月に定年退職した。

¹⁹ ポリオ（急性灰白髄炎）はポリオウイルスによる感染症で、麻痺などを起こすことがある。

全国的に流行したころ、生ワクチン輸入の運動に参加した。堺養護学校では 1968(昭和 43)年以降ポリオによる障害児の入学はなくなったが、他県から転入したポリオによる障害児が、効果の低いソークワクチンを医師よりすすめられたという事情を知ったこと、生ワクチン輸入に関する国の方針から、人間の健康は政治と関係しており、障害はつくられることを実感した。

第 2 項 丸山博士との出会いと冊子『14 年目の訪問』

1956(昭和 31)年の開校以降、年々児童生徒数が増加し、障害の多様化・重度化も進んでいく中、大塚は家庭では 3 人の子どもを育てつつ、自主研究サークル、組合活動に参加するなど、多忙極まりない生活を送っていた。

その頃、保健室に来た生徒の障害理由を自分が把握できていなかったという出来事に対する反省から、このままではいけないと思い、大塚は大阪大学医学部衛生学教授丸山博に指導を求めた。1968(昭和 43)年のことである。丸山は、「衛生は命を衛る」ことであるという信念を持っていた。大塚が丸山の研究室を訪れた際、堺養護学校の子ども達の様子をまとめた資料を持参した。在籍児童生徒障害分類表の中で、森永ヒ素ミルク中毒事件による障害児 N 君を、障害状況が脳性麻痺児と酷似しているため、脳性麻痺の中に計上したことを話した。すると丸山から、ヒ素ミルク中毒児のその後を調べることの重要性を指摘され、保護者から事実経過を詳しく聞き書きするという方法で調査を行った。それをきっかけとして、もう一人、在籍児の I さんはヒ素ミルク中毒で入院し、退院直後にポリオに感染したという事実と、その保護者の悔しさに触れた。これらの経験から、一人の障害児の育ちの背景にある事実の重さを感じたのであった。

単独での活動に限界を感じたため、保健婦自主サークル「はばたけ」のメンバーとともに、ヒ素ミルク中毒患者の訪問調査を行ったところ、中毒症状は治癒したとされた後も、健康障害が残っていることが判明した。ヒ素ミルク中毒患者の訪問調査を通して、健康が政治や社会と切り離せない関係にあることを実感し、養護教諭の仕事は、子ども達の生命を守り、将来社会を築く一員となるよう育てることだと確信した。そのためには、健康を侵す要因に対して、それがたとえ国の政策というような大きな相手であっても、ひるむことなく批判し、改善されるよう努力をすることが大切であると感じた。大塚らの調査結果は、冊子『14年目の訪問』にまとめられ、1969（昭和44）年、日本公衆衛生学会において報告された（森永ミルク中毒事後調査の会（編），1988）。

第3項 てんかん児の水泳のための5者協議会

1970年頃、堺養護学校では、在籍児童生徒の40%が抗てんかん薬を服用していた。以前は、てんかん児はそれだけで水泳禁止という措置がとられ、水泳に参加したい子どもと、それを止めなければならない保護者の間では苦労が絶えなかった。『14年目の訪問』の経験により、大塚は、健康の判断には医師の診断が必要であることはもちろんであるが、それだけではなく、日々の健康状態の観察を合わせることが大切であることを学んでいた。つまり、医師の診断を絶対のものとせず、子どもの日常の様子を多方面から正確にとらえることの重要性である。この考えをてんかん児の水泳参加の可否決定に取り入れることを考えた。

そこで、保護者、担任教員、プール指導担当の養護・訓練の教員、校医、養護教諭の5者協議会を開いた。この会議は、子どもを包括的にとらえるための会である。保護者からは、生まれてから今日まで養育してきた立場から、子どもの健康状態、特に入浴時の発作の有無や、家庭か

らプールや海に行った経験の有無と、その際の子どもの様子を語ってもらった。担任教員は、登校後から下校するまでの数時間、保護者がいない場面での日中の子どもの様子を把握しているので、それを全体に伝える役割である。プール担当者は、施設設備の面やプール監視の人員面、安全面を語る。校医からは医学的な知見を得る。そして、養護教諭はそれを取りまとめた。

大塚は「協議会」という名称にもこだわった。水泳参加について、誰かに責任を負わせるのではなく、みんなで話し合っただけで決めることを大切にしたい。てんかんをもつ子どものおよそ9割の保護者が協議会に参加したことは、子どもを水泳に参加させてやりたいという、保護者の願いの強さの表れである。

会は一時期紛糾したもの、粘り強く各々の立場からの意見を出し合い、協議を続けた結果、協議会では月1、2回以上大発作を起こす場合と小発作を常に起こしている場合を除いて、個別監視のもとでの、水泳参加を決断した。個別の監視については保護者の協力を得るしかなかったが、これは保護者側からの申し出によるものであった。保護者は、自分たちの意見を伝えることができる場を設け、聴く姿勢をみせてくれた学校の態度に感謝し、その分、自分たちができることをしようと動いたのである。また、教員側は、今まで把握していなかった家庭での様子がよくわかったという感想をもった。協議会はその後毎年開かれたが、1975（昭和50）年、精神医学会児童精神医学研究会が、てんかん発作をもつ子どもが水泳をすることは、病気に影響を与えないため、水泳参加を禁止する理由はないとの見解を発表したこと、協議会の開催は不要となり、大塚が廃止を提案した。

ところが、水泳以外の取り組みに広げて行こうという形に発展し、その

後も数年間続くことになる。協議会は、会を重ねるうちに、保護者と学校が共に子ども理解を深める場となっていたのである。子どもが学校にいるときだけでなく、家庭生活での様子をつかむことで子どもの教育活動の幅が広がった。学校が子どもの家庭生活へ視点をもったことは、大いに意義があったといえる。そのように導いたのが、養護教諭である大塚であった。養護教諭は、調整役として動いたのであるが、もともと子どもの心身の安全を守る立場であると同時に、教育者であるという二つの要素を合わせもった養護教諭だからこそできたといえる。

第4項 養護教諭による授業

冒頭に述べたように、教頭の発言により一度は授業をすることをあきらめた大塚だったが、高等部生徒が女性の性を冗談や揶揄の対象としている実態や、保護者から、女生徒が月経の手当てを自分でできるのか、将来性被害にあわないかという不安の声を聞くにつれ、やはり、自ら性について子ども達に語りたいという思いを強くした。1971(昭和46)年、大塚は、初めて小学校6年生の女子児童を対象に、性教育を行い、翌年には男女共習を実現させた。指導後、スカートめくりなどの性的ないたずらが減るという子ども達の姿を見た担任教員たちから、少しずつ性教育に対する理解を得た。その一方、少数ではあるが強固に反対する教員もいたため、会議にかけられたが、結果として認められることとなった。これには、『14年目の訪問』が社会的に評価されていたことや、「養護教諭は教壇に立てない」という発言の不当性に対し、大塚が組合活動を通して、反証できるだけの知識を得ていたことが影響していた。

養護教諭からの性教育実践への提案を、教員らの中に受け入れてもらうためには、指導方法や内容の吟味が必要である。しかし、教員であればしなくてよい苦労を、養護教諭であるが故に負わなければならない実

態があった。大塚のように、自ら動くとき壁にぶち当たり、傷つき、自信をなくす。そこで終わってしまう養護教諭も多数いたであろう。また、動く前から困難性を予想し、動き始めない養護教諭もいるであろう。大塚は、丸山教授との出会いにより、悶々とした日々から一歩前進する機会を得、それを自分のものとしたときから、疑問に対して徹底的に納得するまで調べ、それを日々の仕事に取り入れる、実践するということを様々な場面で行ってきた。

例えば、大塚は、てんかんの発作を繰り返すなど障害が重く、学校にいる昼間の情緒が不安定な6人の子どもについて、保護者に協力を依頼し、体温、食生活、睡眠、排せつの状態等を10日間にわたって調査した。結果を分析し、食事内容に課題があると考えた。白砂糖の摂取を控え、玄米中心にするなどの食生活の見直しを保護者に実行してもらったところ、体温調節が正常に近づき、てんかんの発作が減ったり、昼間の活動性が向上したりした。『14年目の訪問』での経験から、食べ物が体に与える影響の大きさを知っていたことが、重い障害がある子どもの食事の見直しの重大性という気づきを生んだ。また、校舎の窓枠が低いと、床上のマットで寝ころぶ肢体不自由な子どもたちにとって、転落の危険があることに気づいた。大塚が、身体測定結果のデータと、子ども一人一人の行動特徴といった客観的データを職員会で提示し、危険性を訴えたことが、窓枠設置につながった。

以上のように、大塚は、子どもを護り育てるために積極的に行動することを通して、学校における養護教諭という仕事への理解を促した。

第 3 節 近藤文子の仕事

第 1 項 荒れた中学校における子どもとのかかわり

大塚とほぼ同時代の養護教諭による実践記録に、近藤文子²⁰による『起ち上がれ子どもたち！』（近藤，1985）がある。1960年代から1970年代前半、近藤が務めていた校内暴力、教員への反抗が激しかった神戸の中学校における、養護教諭の立場からの取り組みが綴られている。校内暴力が社会問題となったのは、1970年代後半から1980年代前半であるが、地域によっては、1960年代から中学生が荒れた姿をみせていた。近藤はある中学校に着任した際、「保健室を生徒のたまり場にしないように」と言われた。そのため、生徒指導担当教員から要注意と知らされていたA子とその仲間たちが来室した際、事務的な対応をして教室に帰そうした結果、A子らに暴れられたという経験をした。彼女たちの暴力は、教室では教員に相手にされないが、自分たちのことを知らない養護教諭なら、温かく迎えてくれるだろうと期待したのに、意に反する対応をされたのが原因だと理解した。その反省から、子どもらとしっかりかかわり、「いったん生徒を受け取りはするが、送り出すことのできる保健室」(p.4)の経営を意識するようになった。そして、「問題校にこそ、女性のやさしさや温かさが必要だと感じ」(p.34)、乱暴な言葉を発する子どもに対しても、名前を呼び捨てせず、ていねいできれいな言葉で対応した。子どもとのかかわりの中で、荒れて乱暴な子どもたちの家庭は、幼少時に、

²⁰ 日本赤十字社救護看護婦（甲種）養成所を卒業し、1944年4月、日本赤十字社救護班員として招集を受け、中国で従軍看護婦として勤務した。終戦後、徳島県で養護教諭として働き始め、1954年より、神戸市の小中学校で長く養護教諭として勤務し、神戸市教育委員会保健体育課指導主事も務めた。『起ち上がれ子どもたち！』は、神戸大学教育学部養護教諭特別別科非常勤講師勤務時代に出版され、中学校勤務時代の子どもや教職員とのかかわりを描いたものである。

適切な言葉づかいを教えてもらえるような状況ではないことを理解したのである。このように、近藤は、子どもが教員の前で見せる表面的な部分ではなく、その背景を把握するという、子ども理解を基盤にして養護を行っていた。

第 2 項 近藤という養護教諭への信頼

養護教諭は毎日、保健日誌を管理職へ提出する。近藤は保健日誌に日々の記録を克明にした結果、その日誌に目を通す立場である校長が、まず近藤の姿勢に理解を示した。

また、養護教諭として、適切な救急処置をすることは生徒とつながるために最低限必要なことである。暴力的な野球部ピッチャーに対し、近藤以前の養護教諭は求められるまま肩痛に冷シップを与えていた。しかし、近藤は、痛めた直後は冷やし、その後は温めるべきであると正しい医学的知識で対応した。当初はピッチャーから反発を受けたが、受診した医者に近藤と同じことを指導されたことで、近藤はピッチャーからの信頼を得た。

このように、近藤は養護教諭としてやるべき仕事を重ねることで、徐々に信頼を得ていった。

第 3 項 養護の基盤としての子ども理解

さらに、T 子という女子中学生とのかかわりからは、近藤の子ども理解を基にした教育、援助についての見解を読み取ることができる。T 子は、教員に対して乱暴な言葉づかいをし、罵詈雑言を浴びせていた。それに応酬する教員側も同様な言葉遣いをする者が多かったが、近藤はいいえいな言葉を使うことを心掛けた。少しずつ近藤に心を開いた T 子は、近藤に家庭のことを話すが、その内容はとても厳しいものであり、言葉遣いの悪さは、他人とのコミュニケーションのとりかたを家庭で教えら

れていないためであることが明らかとなった。T 子が重傷のやけどを負い、入院しなければならなくなったとき、近藤は、他の教員と共に福祉関係の手続きに奔走した。自分のために、周囲のおとなが力をつくしてくれたことを実感した T 子は、退院した際、「先生ありがとう。世話になったなあ」と感謝の言葉を伝えた。その際、近藤は、子どもの背景をつかんだ上で教育や援助をすることの必要性を次のように語っている。

T 子とかかわり合ってたのですが、子どもの持っている背景には、第三者の私がどうやっても打ち勝てるものではありません。また、学校でつかのま、接するだけでは、手を差し伸べてやれるのも限界があります。ですけど、放っておいて知らん顔をしていてよいというものでもありません。子どもの表現の仕方や、荒れ方に目を奪われて、その子の本質を見落とさないことが大切だと思います。 (p.53)

近藤も大塚と同様、疑問を疑問のままにせず、理解しようと積極的に行動する養護教諭であり、子どもに対しても、向かい合う手間を惜しまなかった。そして、子どもと接するときは、常に冷静さと安定性を意識していた。荒れた心やいら立ちをもつ子どもにとって、近藤がいつ訪れても同じ調子で受けとめてくれることが、次第に心を開き、信頼を寄せる要因となったといえる。

近藤の実践からは、養護教諭という新しい制度になってからも、引き続き、学校の中でからだや心を気づかってもらえる養護の場と養護のかかわりを求めている子どもたちの要求に応えようと努めていたことがわかる。主に子ども達のからだの変調に対して気を配り、からだの世話をすることで、からだの内面にある心へも接近している。さらに、子どもとのかかわりによって、自分自身も子どもから元気づけられ、励まされ、次への意欲を駆り立てられるという事実もあるといえる。

表 3 第 2 章、第 3 章で言及した主な出来事

西暦	和暦	出来事
1905	明治	38 岐阜県羽島郡竹ヶ鼻尋常高等小学校、笠松尋常高等小学校で、トラホーム洗眼治療を学校内で行うための看護婦を雇用する
1909		42 廣瀬ますが岐阜市立高等小学校の市費による専任学校看護婦となる
1922	大正	11 大阪市北区済美学区内小学校6校に、一校一名専任駐在制の「学校衛生婦」を配置する
1922		11 日本赤十字社の東京、千葉、大阪の三支部による学校看護婦派遣事業開始する
1923		12 文部大臣官房学校衛生課による「学校看護婦執務指針」発表される
1924		13 文部省主催「第一回 学校看護婦学校衛生講習会」開催
1928	昭和（戦前）	3 帝国学校衛生会に学校看護部が設置される
1928		3 11月雑誌『養護』発行される
1933		8 雑誌『養護』の誌名が『学童養護』へ変更される
1938		13 雑誌『学童養護』廃刊となる
1941		16 国民学校令により養護訓導制度が成立する
1942		17 文部省訓令として「養護訓導執務要項」発表される
1943		18 葛西タカによる『養護室記録』出版される
1944		19 小山安江による『養護訓導の記録』される
1946	昭和（戦後）	21 財団法人 日本学校衛生会誕生する
1947		22 学校教育法により養護教諭制度が成立する
1948		23 日本学校衛生会監修の『季刊健康教室』が、東山書房から発刊される
1953		28 『健康教室』が月刊誌となる
1957		32 大阪府立堺養護学校の初代養護教諭として大塚睦子が着任する
1969		44 第27回日本公衆衛生学会において、丸山教授らが『14年目の訪問』発表する
1985		60 近藤文子による『起ち上れ子どもたち！』が出版される
1994	平成	6 大塚睦子による『障害児に学ぶ教育の原点：養護教諭35年の実践から』が出版される
2014	成	26 大空社より、雑誌『養護/学童養護』復刻版が出版される

第 4 章 今日の養護教諭の仕事：現職養護教諭へのインタビューを通して

この章では、現職養護教諭に対するインタビュー結果に基づいた分析と考察を行う。各養護教諭の豊富な語りを熟読し、吟味を重ねた。その結果として、養護検討の中核となる語りを引用しながら全体を通して浮かび上がる概念の整理と考察を行い、養護教諭の仕事と養護について検討する。

第 1 節 研究方法

第 1 項 調査目的

現在の養護教諭たちが、日常、どのように子どもと向き合い、かかわっているのか、また他の教職員との連携のあり方や、養護教諭という仕事をどのようにとらえているのか等を調査するため、現職養護教諭に対してインタビューを行った。

第 2 項 研究協力者

研究協力者の選定については、筆者と同様に近畿圏内に勤務し、養護教諭としての経験年数が 5 年以上ある者であること、これまでの勤務経験、及び現勤務校種が多岐にわたるように考慮し、さらに、勤務の傍ら積極的に研修に励んでいる養護教諭を機縁法にて選定した。年齢順に A～I とする（表 4）。なお、すべて女性である。以下、本論文中的各養護教諭の表記は、紙幅の都合上敬称略とする。

表 4 研究協力者一覧

養護教諭	年齢	現勤務校	看護師免許	養護教諭免許の取得と 正規採用に至るまでの経緯
A	20代	高等学校		4年制大学にて養護教諭免許を取得し、臨時講師経験を経て正規採用
B	30代	小学校	○	看護大学を卒業後、養護教諭免許を取得して正規採用
C	30代	中学校		短期大学にて養護教諭免許を取得し、私立・公立校で講師としての経験を積んだ後、正規採用
D	30代	小学校		短期大学にて養護教諭免許を取得し、幼稚園、私立高等学校に勤務後、小学校に正規採用
E	40代	小学校		4年制大学にて養護教諭免許を取得し、正規採用
F	50代	中高女子校		4年制大学を卒業後、臨時講師として公立中学校で勤務した後、正規採用
G	50代	小学校	○	看護学校を卒業後、養護教諭免許を取得し、正規採用
H	50代	小学校	○	看護学校卒業後、養護教諭免許を取得。大学病院勤務後、養護教諭として正規採用され、社会教育施設 ²¹ に勤務し、その後小学校へ異動。
I	50代	中学校	○	看護学校卒業後、養護教諭免許を取得し、大学病院勤務の後、養護教諭として正規採用

第3項 調査期間

平成2015（平成27）年7月～8月に7名（A、B、C、D、E、G、H）のインタビューを実施した。うち5名は、現在小学校勤務のため校種の偏りがあると判断し、追加調査として2016（平成28）年12月～2017（平成29）年1月に2名（F、I）のインタビューを実施した。所要時間は90～120分程度であった。

第4項 倫理的配慮

武庫川女子大学教育研究所倫理委員会に対し、研究計画書等を提出し、承認を得た（平成27年度第3回教育研究所倫理委員会 受付番号003）。研究協力候補者に対しては、研究の説明と協力依頼を文書で行い、了承を得た者に対し、インタビュー実施時に再度口頭で説明し、同意書に署

²¹子どもたちが宿泊行事で使用する施設

名を得た。データは個人が特定されないように配慮して作成した。

第 5 項 調査方法

研究協力者に対し、半構造化インタビューを行うにあたり、あらかじめインタビュー実施日の 1～2 週間前にインタビュー項目を送付した(表 5)。インタビュー内容は IC レコーダーで録音し、以下の手順でテキストを作成した。逐語録を第 1 次テキストとし、インタビュー者の言葉を取り除き、方言や言い間違いを訂正したうえで、内容を整理した物を第 2 次テキストとした。第 2 次テキストを研究協力者へ送付し、訂正や補足箇所、削除してほしい内容があれば申し出てほしいと依頼し、返答があった部分については、修正した。第 2 次テキストをさらに整理したものを第 3 次テキストとし、第 3 節においては、第 3 次テキストを引用しながら考察を進める。

表 5 インタビュー項目

順番にお聴きしていくつもりですが、実際には、お話の内容、流れによって多少の変更があるかと思えます。

1. あなたが養護教諭の免許を取得した養成機関を教えてください。
養護教諭以外の教員免許はお持ちですか？
看護師免許はお持ちですか？
その他、何か特別な免許や資格はお持ちですか？
(例：臨床心理士、保育士 など)
2. 養護教諭としての経験年数、内容を教えてください。
養護教諭として働き始めて（臨時講師の経験も含めて） 年目です。
現在勤務している校種と、規模は？
これまでの勤務経験の校種は、
小学校 年 年 年 高等学校 年
幼稚園 年 特別支援学校（養護学校、盲学校、聾学校等） 年
勤務している地域はどのようなところですか？
大都市・地方都市・その他（ ）
3. 養護教諭以外の職歴はありますか？ある場合は、その内容とおよその年数を教えてください。
4. あなたが養護教諭という仕事を選んだ理由は何でしょうか？
仕事に就く際、養護教諭の仕事をどのようにイメージしていましたか？

以下、具体的なエピソードや事例は、さしつかえない程度でお答えください。

5. これまでの勤務の中で、印象深い子どもや保護者との出会いや関わりについて、具体的なエピソードを聞かせていただけますか？
6. 保健室から子どもの生活背景がみえたという事例があれば、教えていただけますか？
7. あなたが養護教諭として関わることによって、子どもや保護者の状況に変化がみられたという事例があれば、教えていただけますか？
8. 養護教諭をしていてよかったなと思ったこと、うれしかったことはありますか？そう感じたときの状況を教えていただけますか？
9. 学校における養護教諭の位置づけや期待される役割、養護教諭に対する評価について、日頃どのように感じていますか？
10. 担任等、他の教職員との連携について、どんなことに気をつけていますか？うまく連携できたという経験、逆にうまく連携できなかった経験はありますか？それはどんな状況でしたか？
11. 養護教諭と教諭・看護師・スクールカウンセラーとの違いを考えたとき、養護教諭の特徴はどんなところにあると思いますか？
12. あなたには、尊敬する養護教諭がいますか？その方の魅力は何ですか？
13. あなたが養護教諭として仕事をする上で、大事にしていることやモットーはありますか？
14. 学校教育法に、「養護教諭は児童の養護をつかさどる」とありますが、あなたは、日頃、養護をどのように意識していますか？

第 2 節 語りの要旨

第 3 節以降の分析と考察において直接引用していないが、それぞれの養護教諭の養護観の形成にかかわると思われる印象深い経験について、ここでは 4 名の養護教諭の語りの要旨を示す。なお、他の 5 名は附表資料に掲載する。

【A】

勤務校の実態と発達に課題がある子どもとのかかわり

私が勤務する高等学校は、生徒の約 1/4 が就職希望で、進学する場合の進学先は専門学校が多く、アルバイトをしている生徒が多くいます。妊娠したかもしれないという相談もありますし、リストラットをしてしまう生徒もいます。また、より自分に合う学校へと転学していくケースもあります。

勤務してみて、高校は、子どもたちにとって社会に出る前の最後のセーフティネットだと感じています。

印象に残っているのは、保健室で一番長くかかわった子で、知的に少し遅れがあり、発達障害の範囲に入らなうと思われました。なんとか卒業したのですが、就職先で適応できず、職場の恰好のいじめのターゲットになって、1 年もたたないうちに辞めてしまいました。次の職場でもうまくいきませんでした。在学中もバイト先で、手順を覚えられないし、失敗して怒られるはいやだから、すり抜けようと嘘をつくということがあったりして、トラブルが多かったようです。「メモをしてみたら」ってアドバイスしても、メモができない。聞いて、順序立てて、どれが大事かをピックアップしてメモするっていうのは難しかったようです。

この生徒とのかかわりを通して、つくづく思いました。特性がある子にとっての、就職の段階。変な話ですけど、教室に座ってさえいれば、小学校、中学校、高校となんとか上がってこれるんですよ。で、最終段階にきて、社会に出たときの難しさを痛烈に感じた子でした。特性としてはまだきつくないような子の就職でさえも、こういう状態なのかなっていうのをすごく感じた事例でした。

A は、養護教諭は学校全体をみて、つなぎの役割ができると考え、養護教諭を志望した。現任校では、校務分掌の一つとして、特別支援教育コーディネーターを任されており、子どもたちへの支援のありかたに関心が高い。A が務める高等学校は、就職する生徒が多く、社会に出たときに戸惑う生徒の姿を目の当たりにした。社会に出て困らないおとなにすることは、高等学校だけでなく、幼児期からの学校の使命である。学

校は、保護者とともに、子どもがおとなになった姿を描きながら、支援を途切れさせないように努めなければならない。支援を途切れさせないために、そして、支援のあり方を省察し、支援力を高めるための、幼、小、中、高校の連携と引き継ぎを考える際、養護教諭という立場が一定している職員が担うことができる部分は大きいのではないかと考える。

【B】

虐待児とのかかわりの中で自覚した養護教諭としての力のなさ

以前の勤務校で出会った、虐待事例が心に深く残っています。1年生の男の子が虐待を受けていて、明日、はたして無事に学校に来るかなという、結構ギリギリの状態で保護してもらいました。保護された日は、校長が朝一番に通告しました。その子は、家では全然食えることができていなかったのも、給食の献立は、全部そらんじられる状態でした。保護されるにあたって、その子どもが「今度いづつご飯が食べられるかな」と不安そうに言ったので、教職員達は、給食を食べさせてから行かせてやってほしいと主張しました。調理士さんもみんな、その子の事を知っていたので、給食を二人前持ってきてくれて、その子は、全部食べてから、素直に連れていかれました。

保護されるまで、私が、こうしたほうがいいんじゃないかなと考えたことを、担任や管理職に進言しても、全然通らなかったんです。それは、自分の力がないからだっていうことをとても感じました。あの子は私に、もっと勉強しないとイケないなと思わせてくれました。あの子のことは、今でもたまに当時の職員とも振り返るし、自分の中でも整理しないと、あの子に申し訳ないっていうのがあります。いろんなことを教えてくれた事例でした。

Bは看護大学生のとき、ジュニアリーダーとして子どもと接する機会があり、病院以外の場所で、学んだ看護をいかしながら子どもにかかわることができるという思いから、養護教諭を志望するようになった。この事例について語った際には、Bは次第に目に涙をうかべ、「すみません、泣いて。あの子のことで泣いたのは久しぶりです」と言った。

虐待という、子どもの命に危険が差し迫っている状況で、組織が迅速に動くことができないと、もどかしさを感じる。それぞれが、それぞれの立場で真剣に考えていながら、真剣に考えるからこそ、多々な方面に

配慮が必要となり、通告、保護という流れが迅速に進まない場合がある。

B は、養護教諭の立場、視点から意見をするが、組織の中で通用しなかったという経験をした。インタビュー全体を通じ、この事例を忘れることなく、養護教諭としての力を身につけることで、子どもを護ることができる養護教諭になりたいという思いを抱き、努力を日々積み重ねていくことがうかがわれた。また学校において、子どもは、担任教員だけでなく、他の教員だけでなく、給食調理員も含め教職員全てが、職種に関係なく、それぞれの立場で子どもの育ちを支えようとしていることがわかる。いろいろな職種の立場の違う教職員の出し合った力の総合力により、子どもは育てられるといえる。

【C】

“やんちゃ”な子どもの心をつかんだ生徒指導担当教員

勤務している中学校は、“やんちゃ”で、生徒指導が困難な生徒がたくさんいるんです。以前は、力で指導する教員が複数いて、学校全体として、授業が円滑に進められるように、とにかく教室へ早く入れてくれる対応の方が受け入れられていました。だから、まずは生徒の話を聴こうとする私とは、方針が相容れず、甘やかしていると批判されました。子ども達のしんどさよりも、教員に理解してもらえないしんどさってありますよね。でも、力による指導を重視する教員が異動になり、代わりに、ベテランのある男性教員が生徒指導担当として異動してきたことで、状況が大きく変わったんです。

この先生は、着任後、わずかな期間で、“やんちゃ”な生徒たちの心をつかみました。力による指導ではなくて、生徒の話を徹底して聴くという姿勢だったんです。生徒たちがまっちゃんっていうあだなをつけて、まっちゃん、まっちゃんって、すごく慕っています。まっちゃんは、彼らを絶対見捨てない。それが彼等にもわかるんです。彼らは、中学の集会では、集団の中に入らずに、会場から出たり入ったりしているのが常なのですが、まっちゃんが前に出た途端、「まっちゃんの話だけは聞かないと」って、後ろに座って聞いているんです。結果として、学校内のガラスが割れるといった器物破損が激減しました。

C は高等学校や特別支援学校勤務の経験を経て、今の中学校へ着任した。生徒指導上、配慮が必要な子どもたちに対して、「まっちゃん」はこれまでの経験によって、威圧的な指導の限界を自覚していたため、子ど

もらに寄り添い、関係を築くところから入った。「まっちゃん」の子どもとの関係づくりの方法は、Cが目指している子どもとのかかわり方の代弁である。「まっちゃん」は、Cへ子どもの情報を伝えてくれたり、保健室に子どもの様子をみにきてくれたりするなど、生徒指導の立場から養護教諭の立場を理解し、協働の意志を示してくれている。威圧的な指導ではなく、子どもに寄り添いつつ支える存在になりたいという共通点をもっている同志である「まっちゃん」の存在が、Cの支えとなっている。

【D】

貧困環境にある子どもとの向き合い方

幼稚園のあとに勤務した私立高等学校の生徒たちは、単親家庭や貧困家庭が多く、学力はとても低い状況でした。勤め始めたときに、保健室に来る子の中に、貧困の子がいて、とても臭く、やせていました。でも私にはわからないんです、なぜそうなるのか。生きてきた自分の環境の中でそんなケースを見たことなかったのです。最後には、援助交際をしていることが発覚して退学になってしまいました。私は、彼女に何もしてあげられなくて申し訳なかったと、今でも思っています。その子とのかかわりをとおして、このままじゃいけない、もっと学ばないといけないと思いました。

また、私が顧問をしていた部活動だけは、一緒にやっていた男性の顧問教員が全国大会に出られるようなレベルまで育て上げました。彼は、父親がいない部員にとって、父親みたいな存在で、一から育て直しをしているような感じでした。部員にとって、生まれてはじめて、真正面から向き合ってくれるおとなに出会ったということだったのだと思います。

当時、部費を毎月ちゃんと持ってくる子は少なかったんです。残りは、彼が立て替えていました。中学までのこの子らだったら、出してもらったら終りだったと思いますが、卒業後、「部費で借りていた分です」って、お給料日に、ちゃんと持ってくるんです。3年間、手塩にかけて育てたので、そういうことができる子になっているんです。大学に進学して、今、母校で教員をしている子もいるんです。もう涙もんですね。

Dは、母親に勧められて養護教諭免許を取得した。恵まれた家庭環境で育ったDにとって、勤務した私立高等学校の子どもたちの暮らしぶり、理解の範疇を超えており、当初戸惑いが大きかった。しかし、そこで子どもと距離を置いて接するとう方法をとらず、逆に、ぐっと近づい

て子どもを支える立場になろうと努力した。その気持ちを強くもつことができた一つの要因に、一緒に部活の顧問をした男性教員の存在がある。彼は、子どもたちを育てなおすべく、時には父親のような立場で子どもと向き合い認めようとした。子どもたちは、卒業後、部費を返しに来るという行動によって、高等学校での教育による成長を示している。

高等学校は組織が大きく、いろいろな考えをもった教職員がおり、Dとは相いれない方針の教員もいると思われる。孤軍では奮闘を続けることは困難であるが、同志がいれば可能である。この男性教員がいたからこそ、Dは、養護教諭として子どもの支えとなるという姿勢を貫くことができたといえる。

以上4名の養護教諭の語りからは、養護教諭自身が援助することが困難な子どもに出会った際に、自分の力の限界を自覚した経験から、さらなる向上を目指そうとしていることと、自分の養護観に近似した同志の教職員の存在が、養護教諭自身の支えとなることを示しているといえる。

第3節 語りの分析と考察

第1項 語りの分析手続きと浮上した概念

インタビューにより得られた語りを熟読したところ、研究協力者たちが勤務する学校の実態、子どもの姿等、全てにおいて多様であった。そこでまず、語りのまとまりを、内容の類似性を根拠に整理し、概観した。その上で、語りのまとまりから浮かび上がる研究協力者たちの実践の意味、仕事をする上で大事にしていること、つまり、養護の実態と養護観を抽象化することを試みた結果、養護教諭の子どもへのかかわりについては、「1. 直接の世話」、「2. 関係の築き」、「3. 自立への後押し」の3つの概念、さらに養護教諭たちが仕事をする基盤として、「4. 養護の

基地としての保健室」、「5.全体性ゆえのあいまいさ」の2つの概念が浮上した。概念抽出に至る語りの分析手順として、第2次テキストを指導教員及び社会人院生が所属するゼミで読み合い、議論を重ねることにより、筆者の主観とならないよう配慮した。

以下、各概念について、具体的な内容である語りを基に考察を進める。

第2項 各概念と考察

1. 直接の世話

「直接の世話」は、①救急処置、②行為（面倒をみる）と傾聴（言い分を聴く）、③特別な手間、面倒の3つを包括すると整理した。以下、順に説明とその解釈を述べていく。

（1）救急処置

ここでいう救急処置とは、保健室を訪れる児童の傷病に対する手当てのことであり、傷口の洗浄と絆創膏貼布で済む軽微なものから医療機関への搬送が必要な重篤なものまで、幅広い医療的対応を意味する。養護教諭が周囲から期待されている専門性は救急処置であると、養護教諭自身、自覚していることを次のように語っている。

傍からみた、学校における養護教諭の位置づけ、評価としては、やっぱり救急処置がいちばん大きいかんって思う。他のことは、急を要しないから。やってもやらなくてもよくわからないし、他の人でもやろうと思ったらできるけど、救急処置や、医療とむすびついてるあたりの部分については、養護教諭（に期待されている）。【I】

Iは、大学病院の外科病棟で2年間看護師として勤務した経験を持つベテランの養護教諭である。常に向上心を持ち、大学院で学んだり、カウンセラーの研修を定期的に受けていたりしている。以前、けんかをした男子生徒が、Iに痛むところはないと答えていたが、実は腹部を蹴られており、時間が経過したのち内臓に損傷があることが判明したという苦い

経験から、けがの見落としがないように常々神経を使っているということも語っていた。

救急処置を「養護教諭の原点」（石原，2010，p.382）と表現する研究者もいるように、養護教諭の中心的職務に救急処置があることは、他の養護教諭も認識しており、看護師免許の有無には大きく影響していないと思われる。Eは、看護師免許を所持していないことに負い目を感じながらも、「養護教諭として、最新のこと（医療情報）など、絶対完璧にしておかないといけない。そこは、本務の本務だと思う」と語っている。

また、同じく養護教諭としてベテランのGも救急処置を期待されている対応の一つと認識し、ある放課後の出来事を次のように話している。

夕方、習い事に行く途中に自転車で転倒し、顔にけがを負った子が母親といっしょに保健室に連れて来られたので、学校管理下外のけがでしたけど、手当てをしました。次の日、母親が学校に来て、「先生のテキパキした対応で安心しました。あの時は、気が動転してお礼も言えなかったけれど、これで安心してこの学校へ子どもを通わせられます」って言うてくれました。この出来事で、その子との距離が一気に縮まったと感じ、お母さんとも近くなりました。【G】

Gは、ある女兒の放課後のけがに対して、的確な救急処置を行ったことで、思いがけずその女兒の母親の信頼を得られたことを話している。

「これで安心してこの学校へ子どもを通わせられます」ということばには、それまで母親が、学校における我が子の安全に対し、いくらかの不安を抱いていたことが読み取れる。そして今回の救急処置を通して、Gは、母親だけでなく子ども本人との距離も近くなり、この親子との関係性の築きにつながったと述べている。これは、養護教諭は救急処置技術を高めることが、子どもや保護者からの信頼を得る第一歩となることを示した救急処置の功名ともいえる一例であるといえる。学校には養護教諭が常におり、外傷を観察して必要な手当てを必ずしてくれるという信

頼があるからこそ、子ども達は救急処置以外の様々な要求をも、保健室に持ち込むのかもしれない。

(2) 行為（面倒をみる）と傾聴（言い分を聴く）

母親的な部分、おせっかいをやることもあります。ボタン取れてたラつけたあげたりとか、スカートの裾のまつりがとれているの（を縫ってあげる）とかね。【F】

世話の内容は行為と傾聴がある。行為は、養護教諭が一人一人の子どもに対し、直接手をかけることである。保健室は養護教諭が個別あるいは比較的少人数の子どもと直接向き合う場所であるため、このような対応が可能となる。Fは、大学入学当初は養護教諭の免許だけでなく、小学校教育諭の免許取得も念頭に置いていたが、集団ではなく、個別に深くかかわることができる養護教諭に魅力を感じて養護教諭となり、長年私立の中高女子校に勤務をしている。Fは子どもの制服のボタンを付けてやることで、「ちょっとしたふれあい」の場があることを語っており、本来なら家庭が担うべき部分を保健室が肩代わりし、母親のような役割もしている現実があることを示している。

いつも心掛けていたのは、（別室登校の女生徒と）お弁当を一緒に食べる。それだけはずーっとやってたんです。この子のお話を毎日聴こうと思って。【I】

Iは、登校はしても、教室に行けない子どもの為に対する学校の方針に沿った措置として、学級とは違う教室で過ごすという、別室登校をしている女の子と毎日一緒に昼食をとり、話を聴き続けた。

保健室には、いろいろな理由で来室する生徒がいます。泣きわめいて来たと思ったら、彼氏が同じクラスにいて、「彼氏がほかの女の子とずっとなしゃべってる！」みたいな感じの子が来ることがあります。それでまあ、しゃべって、泣いて泣いて、どうにか教室に帰すという感じですね。【A】

“やんちゃ”な子たちは、(保健室に来て)文句ばかり言うんですけど、文句を言って言って、それで発散させて、落ち着かせて教室へ帰すことはできるんです。【C】

Aは、恋愛問題の話を聴いてやり、Cは、“やんちゃ”な子どもの文句を聴いてやるという、直接的には体調とは関係のない子ども達の主張に、受容的、共感的態度を示しながら耳を傾け、子ども達の言い分を聴いてやることで、子ども達に満足感を与え、再び教室へ送り出すという実践をしていた。

外見上は心理面に大きな問題を抱えていると思われぬような子どもたちであっても、内面に苦悩を秘めている場合もあり、直接的な行為が、結果的に子どもの満たされない思いに対する癒しにつながっている場合もあると思われる。

(3) 特別な手間、面倒

中には保健室でのかかわりから、世話が必要だと判断した子どもに対し、通常の業務を超えて、特別に手間をかけて面倒をみている養護教諭もいた。

カラコン(カラーコンタクト)を入れているせいで、(角膜が)白濁していて、目があかないんですけど、その生徒は生活保護じゃないから病院に行けないんですよ。お母ちゃんが保険料を滞納していて、保険証がない。私が、役所の窓口の人に、「保険証を作ってくれ、仮でもいいからやってくれ」、「こんな子をほっておいて失明したら、あなた、責任とってくれるんですか」って言いました。(窓口の人は)「いや、でもこのご家庭、これだけ収入がある」と言うので、「でもネグレクトで、お母ちゃんに収入があっても、この子は病院に行けない。滞納しているのはわかっているけど、この子には何の関係もない」と言いました。そしたら、「先生署名してくれますか」って言うので、私が署名して、仮の臨時保険証を作ってもらって、病院に連れて行きました。【D】

Dは、一人の子どものために、役所に直接掛け合った。保護者が保護者としての責任を果たしていない部分を、養護教諭が特別に手間をかけ、面倒をみたのである。Dによって、適切な医療を受けることができた子

どもは、自分の体を守ることの大切さを学んだと思われる。

(この学校に着任当時) 6年生が荒れまくって、教室にいない。まず遅刻してくる。遅刻して来たら、ここ(保健室)へ、女の子ばかり10人ぐらい来ていた。勉強はしないし、そのへんで雑魚寝。保健室崩壊ってこういうことを言うんだなと思った。夜は遅い、朝ごはんは食べてない、給食はまずいって言って食べない。体育もしない。一日中ここにいる。「これではだめ。勉強しないと。」という、「算数わからない。」「どこからわからない?」「九九からわからない。」「じゃあここで九九の計算をします。」って、10人座らせて、「はい、2の段からテスト」ってやって、一応九九をマスターさせた。九九をマスターしたら、「ちょっとできたわ」って言うわけよ。それで、「次、漢字しようか」って、漢字。漢字もできるようになったら、「ちょっと教室に行ってくるわ」って。【H】

ある母親(母親a)は、7人子どもがいて、私、7人のうち、6人の面倒をみている。(母親aは)7人なんて、面倒見られない。はっきりいって、子どもが臭い。仕方がないと思って、(母親と)人間関係もできていたから、「お母さん、(学校に)服を預けてくれる?」とお願いすると、「服は無いんや」という返事。「わかった、うちの息子の小さいのがあるから、それを着せるよ」と言う、「頼むわ」。(保健室の中に)算笥を作って。「これ、あんたの算笥」ということにして、朝来たら、(保健室で)シャワーをして、着替えて教室へ行くことにした。

それに、(学習に必要な)物も全然そろわない。担任はすごく厳しくて、担任が(忘れ物をした子どもを)叱ったら、それが(お母さんに)伝わって、お母さんがわーってなるから、物がそろわなかったら、まずここへ寄れと。絵具セットも、H(養護教諭Hの姓)って書いてあるけど、いいから教室へ持っていけて。習字セットも。【H】

Hの場合は、基礎的な学習を保健室でさせ、学習意欲を持たせるといって、本来の養護教諭としての職務からは大きく逸脱しているともいえることに取り組んでいる。それだけではなく、Hは、家庭で十分な世話を受けられない子どもに対し、朝、登校したらまず保健室でシャワーをさせ、服を着替えさせて教室へと送り出していた。他にも、母親aの子どもの一人、b子が「三日間も同じ服を着ています」という担任教員の報告を受けたHは、「学習園に行って水まきしてわざと濡らして。濡れたら、着替えないといけないから」と伝え、保健室で子どもの濡れた服を脱がして保健室の服に着替えさせ、服を洗濯して清潔な状態にして、子どもへ返したというエピソードも語った。

H は、教室を子どもにとって公の場、社会とすれば、保健室は家庭との中継地点という位置づけをし、家庭では不十分な点を、具体的に面倒をみるという養護を与え、教室へと送り出している。H による養護がなければ、子どもは不十分なまま社会である教室へ行かなければならない。そうすると学級で、不十分さを指摘されてしまい、養護の次の段階である訓練（大谷，2009）に向かうことができなくなる。

D や H の、一般的に考えられている養護教諭の職務を大きく超えた実践の是非は、養護教諭の間でも意見が分かると推測される。ただ、D や H を含む、養護教諭たちの語りにあるような、子どもの困っている部分に直接かかわることは、子どもの心にも近づく道筋となる。大半の子どもは、直接的な世話により、困りごとが解消されるとともに、受けとめられたという満足感を得ることで、集団のなかへ戻っていくことができるのである。

2. 関係の築き

子ども達へ直接的な世話をするを通し、養護教諭たちは、子どもや保護者との関係を築いていく。

給食時間に、どわーっと（教室を）まわって、笑いをとりながら、その教室をほぐすんです。若い担任のところは、先生も子どもも緊張しているから、ちょっと空気を和ませる。窓のところに、ぱっと立つと、子どもが喜んでくれるから、ちょっかいをかけたりして。【G】

G は、給食時の「養護の出前」という独創的な取り組みをしている。給食時間帯に教室を訪問し、食物アレルギーがある子どもや、偏食がある子どもの喫食状況に気を配りつつ、教室での担任教員と子どもの緊張状態をほぐし、子どもとの関係を深めている。養護の出前をすることで、子どもたちは、学校にいる間は保健室に行かなくても、養護教諭が見守ってくれていることや養護教諭とのつながりを感じることができる。

（クレームをつけてきた）お母さんと実際にかかると、お母さんはお母さんの思いがあって、それが話せるようになってくると、どんどんその関係性がよくなっていくんですよね。【E】

一方、Eのように、保健室対応について保護者から苦情を言われ、つらい思いをする場合も少なからずある。しかし、保健室としてすべきことを継続することで、少しずつよい関係が築かれていくことを体験し、関係の築きの重要性を感じた。

（問題行動をする）その子たちのことを理解できない教員っているわけじゃないですか。それ（校則を守ること）ができないのだったら、義務教育であろうと、来さすわけにはいかない。髪が茶色いとか、制服が乱れているとかで、ちゃんと指導に従えないのなら、校舎内には入れられない、帰ってほしい。その子たちの、なぜそんなことをするのかという背景も、家がしんどいなんて言い訳とか。その子たちは、家がしんどいからこんなことしてるなんて言わないじゃないですか。だから、その表面だけを見てしまう、かっこをつけているだけやと。ま、確かにかっこつけてるけれども、そうじゃない背景をみってくれる先生が一人二人いたら、そこへ行く。すると、こっち（C）は、甘やかしているとなってしまう。「先生ちょっと待ってください。私が話を聴くので」とか、「先生、今日は私に任せてもらえますか」とかやると、あの子たちにとって、自分たちを守ってくれる人はここにいてというのが、徐々に芽生えだして。私は、信用してもらってから、服装のことだったり、髪の毛のことだったり、家庭の事を話したいから。信用をまず勝ち取らないといけないと思っていますので。【C】

Cは、周囲の理解を得ることに困難さを感じつつも、中学生という思春期の多感な子ども達の背景をつかむことで、内面を理解しようと努めている。まずは子どもたちの言い分を聴き、関係性を築くことから、指導につなげようとしている。

養護教諭は、目の前にいる子どもにとって必要なことを、ただひたすら面倒を見ることに専心することで、子どもや保護者とのつながりができていくことを体感し、子ども理解が深まり、さらに必要な世話をするという循環ができる。その間に、当初は明確には念頭になかった、自立に向けての支援、後押し、促しの必要性が芽生えていくと推測される。

3. 自立への後押し

H は、母親 a とその子どもたちに対し、継続した、許容的なかわりをするにより関係を深め、さらに一步踏み込んだことで、母親 a や子どもたちの気づきを導いた。

ある先生が一言、(子どもに) 臭いって言って、それで、(母親 a が) すごく逆上して電話をしてきた。それで、担任ではもう対応できなくて、「(養護教諭) H に代わって」と言われたので、私が電話に出た。「もしもし、何、どうした？」って言ったら、「臭いって言われてな、(子どもが) 泣いてるわ」って言うから、「はっきり言って臭いよ。」(母親 a が) 「なに！」って。「でもな、臭いから、学校でシャワーさせていたやろ。それ何年続けてきた？ずっと続けてきたけど、私だって(この学校に) いつまでいるかわからない。臭いって言われたくらいで逆上するんだったら、風呂の入り方を子ども達に教えてやって。」「わかった…」お母さん、子ども達に風呂の入り方を教えてくれました。

そんなふうにしていたら、お母さんがだんだんね、学校に迷惑かけてるということがわかってきた。「ほんと悪いことしてるよな、私」っていうから、「そのとおり」って。「私、自分の子より手をかけてるよ」って。だんだん、お母さん、(このことを) 気にするようになってきた。子どももちろん、気にする。これはヤバいと。いつまでもこんなふうに人に頼ってられないし、まわりの目もあるからね。子どもも成長した。それで、子どもがお母さんに、(学校で使うために) これが要るとか、あれが要るとか言うようになった。そうしたら、お金がない時は買えないのは、こっち(学校)もわかっているから、(学校に) 電話がくるようになった。「〇〇が欲しいっていうけど、今、お金ないから頼むわ。」「わかった。お金はいつ入る？」「何月何日に入る」っていうので、「お金が入ったら、(ノートならノートを) 買ってやって。それまでは、学校のを使わせるから」っていうやり取りができるようになった。【H】

H は、養護教諭という、毎年同じ立場で仕事ができる利点を十分にいかし、子どもたちを家族ごと支えた。初めは全面的に面倒をみていたが、続けていくうちに、親子はそれぞれ少しずつ成長していった。そこで、子どもが臭いといわれたという母親からのクレームの電話を受けたとき、その機会を逃すことなく、家庭での世話の必要性を説き、母親を親として、家庭を家庭として成立させようと働きかけた。H は、世話をする毎日の中で、いつまでも保健室で世話をし続けるわけにはいかないと考え、母親に指導すべき時機をさがしていたと思われる。母親からのクレーム

電話に対して、とっさに働きかけた H の対応は、ただ世話をしていればよいというのではなく、教育者として、次の段階への導きを生んだ。H が、母親に「はっきり言って臭いよ」と切り込んだのは、「今この時である」という養護教諭の臨床的判断である。養護教諭の臨床的判断力の高さ、つまり、とっさにどういう言葉をかけるか、どういう態度にでるのか、どういう行動をするのか、そしてそれをどう結果に結びつけるかが、養護の力量の高さの指標であるといえる。

あのお母さんは、かわったなあ、すごく成長した。ちゃんと子どもの面倒みるようになった。昔に比べたらまともになってきた。今は、家族として成り立ってる。

ご飯は、あんまり作れないけど、マンションの向かいにスーパーがあって、夕方になったら、割り引きをする。子どもにお金を持たせて、「これで買っておいで」って、晩御飯も一応用意する。(養護教諭 H が)「朝ごはんも食べさせて、パンでいいから」って言ったら、パンも買っておくようになって、朝ごはんも食べてくるようになった。そういう感じで、お母さんも成長したかな。【H】

山本(2012)が「一人ひとりの子どもがもつ自己教育力に信頼を寄せ、方向性を指し示し、その気にさせるのが指導」(p.99)と指摘したように、子どもがいつまでも保健室に頼るのではなく、自分で自分の体を清潔に保つことができるようにしなくてはならないと H は考えていた。いつか今の世話がなくても生きていけるように導くこと、つまり子どもを成長させる教育を含む行為という養護をしているといえる。子どもの過去の育ちと、将来の姿に思いをはせながら関わる点が養護教諭のかかわりの特徴である。

養護教諭は、対象とする子どもの年齢、発達段階に応じた支援方法を考える必要がある。年齢が幼い場合はこと細かな支援をすればよいが、年齢が高くなると、直接手を出さない支援が必要となる。ある程度子どもに判断や行動を任せつつも、子どもが突き放されたと悲観しないよう

な支援方法をとることは、豊富な経験と高度な力量を要すると思われる。

中高生を相手とした養護を長年担っている F は、中高生への支援の特徴を語った。

（筆者の「友だち関係のことを保健室で話を聞いても、打開策みたいな
のって、なかなか…」との発言に対して）

ないですよ。はっきり言っていないし、それも、してあげてはいけ
ないなって思ってるんです。変に周りが、何か助けることをしても、本人
のためにならない。もう中高生になってきたら、周りの子に働きかけて、
「誘いに来てあげて」とか、「何か声をかけてあげて」とか言っても、逆
効果なんです。それやってもね、その子が応えない場合があるんですよ。
例えばお昼のお弁当と一緒に食べる相手がいないと言うから、「じゃあ、
ちょっと誘ってあげて」と（F が）言って、誘ってくれても、本人はい
やだったら、「いや、いい」って言って断った。そうしたら、「誘ってあ
げてって言われたから誘ったのに、こんなんになった」って、またその
子にマイナスイメージがついて、どんどん孤立していくんですよ。だ
から、自分で何かしなきゃいけないって思って、しようとするなら、そ
の手助けはできるんですけど、そうじゃない限りは、よけいなことはし
ない方がいいなって思って。【F】

高校生は、おとなに近づき自立の時期を迎えている。小学生や中学生
の場合でも、成長と共に年齢に応じた自立が必要である。そのため養護
教諭は、子ども自身が、いつまでも世話に頼らず、自分で考えて行動す
る必要があることを自覚できるようにと、直接的な世話を少しずつ退い
ていくことを意識ようになる。子どもとの関係性が深ければ深いほど、
その加減がしやすくなると思われる。それは、世話の質の変化といえる。

修学旅行に行くとしたら、「どういうところが不安なの?」とか、「も
しためらう理由が何かあるんだったら、それ一緒に考えようか」とか、
「じゃあ、こういう状況のときが心配なら、先生としたらこういうこと
ができるよ」とか、「あなたはこれとこれとこれ、この中から選べるよ」
とか、具体的に情報を与えてあげる。でも最後に選ぶのは自分なんです。

いじめもほんと難しくってねえ。周りから見たら、そんなたいしたこと
じゃないっていうようなことでも、それしか知らないから、生きるか
死ぬかぐらい悩んでるんです。そこは、できるだけ、その子の気持ちに
寄り添うというか、目線に合わせるというか。そこを一番大事にしてい
る。それは、養護ってという言葉に含まれるのかなぁと思ってやっている
んです。【F】

子どもは、不安な思いや困っている内容を言葉で表現し、それを聴い

てもらふことで、自分の中で対策を考え、決心し、行動に移す。養護教諭としては、一連の流れを把握し、時には黙って見守り、時には励ますことが大きな役割となる。保健室から教室へ戻っていった場合も、保健室から子どもを見守ることは継続し、自分のもとへ戻ってきた場合に備えて、世話の準備と待機を続けている。さらに、卒業後も見守りを続ける場合もある。

（毎日一緒にお弁当を食べた）その子は、卒業して、定時制の高校へ行ったんですね。それから、時々メールが来たり、時々電話があったりとかして。…一番最近は、2年ぐらい前かな、連絡があって、結婚するんだってということで、結婚する前に会って、エプロンをプレゼントして。それから全然連絡はないんです。【I】

I は、その子の特性から、結婚生活が順調なのかどうか不安はぬぐえないが、自分から連絡することはなく、子どもの方から連絡があったときは真摯に対応しようと、待機をしている状況である。

4. 養護の基地としての保健室

勤務時間の大半を保健室で過ごす養護教諭は多い。担任教員は、自分の学級経営を任されているのに対し、養護教諭は保健室経営を担当している。保健室の環境整備と運営のしかたは、それぞれの養護教諭の個性を発揮できる分野であり、養護教諭の職務である養護は、保健室を基地として行われているといえる。9人の養護教諭の語りの中には、それぞれの養護教諭の保健室観といえるような内容が多くあった。

私、特徴かどうかはわからないんですけど、やっぱり保健室っていう場所があるのが一番の強みなのかなという感じはします。学校の中では特別なものだと思うので。そういう意味では、カウンセラーも相談室がありますけど、カウンセラーとの違いでいうと、ずっと保健室にいる、そういう空間を持った人間、で、医学的な知識があった人間が常駐しているっていう意味で、全然違うっていう気がします。あと、その場をいかして、生徒に援助ができるっていうのは、特徴としてはすごい大きなかなと思います。（養護教諭の）専門性としては、保健室をうまくつかえるっていうのも専門性の一つだと思います。【A】

保健室っていう場所がすごく大事というか、そこに自分がいるからこそ、仕事ができてるんだなっていうことを実感しています。ただそれは、保健室っていうものの意味が、学校がどうとらえているかとか、生徒がどうとらえているかでも大きく変わるだろうなって。「あんな保健室行ってもしょうがない」って言われちゃったら、そこに（養護教諭が）いても意味がないし。昔は、保健室はけがや病気（の時だけ）で行ってたけれども、今はそれだけじゃないよとか、困ったとき行って相談できる場所なんだよとかっていうのが、認知されてきているので、基本はみんな知ってるんです。でも、行ってみただけど、「あの先生、行ってもだめ」みたいに、（生徒に）認められなかったら、一気にその情報も広まって（生徒が）来なくなるだろうし。だから、保健室っていうところにいて、自分がどう仕事するかっていうのが、すごく大事。なので、（生徒にとって）意味のある保健室にしないといけないなって。そんな感じで、保健室あつての養護教諭だなんて感じています。【F】

A と F の保健室という場の重要性に言及した語りからは、養護教諭は、保健室があるからこそ、養護教諭としての仕事を展開できることを示している。養護教諭が、保健室という場を活かして行う子どもへの援助こそが、仕事の根幹であり、保健室は養護教諭による養護の基地である。当然ながら場があるだけでなく、養護教諭の姿勢、あり方も重要である。

養護教諭でいようと思ったら、自分がフラットでないとだめだなって、すごく思います。自分のことで精いっぱいだと、人の事なんて思えないですもん。自分が安定していないと。
とにかく保健室には来れるよ、保健室だったら、先生（養護教諭）がいるよっていうオープンな感じ（になるように）は気をつけておきたい。「あの先生、しんどそうだから話もできない」と思われたらダメだと思うから。気持ちをオープンにしておきたいし、入ってきやすい、ただ、ハードとして入ってきやすい保健室というだけじゃなくて、そこに私がいて、いるから入ってきやすい（保健室にしたい）。先生方も入ってきやすい保健室でありたい。【E】

子どもの成長を見守り、支える保健室として機能するためには、子どもをいつでも迎え入れることのできる状態を保たなければならない。養護教諭たちは、子ども達にとって、安定した入りやすい保健室でありたい、そしてそのためには、養護教諭自身が安定していることが重要であることを、E が語っている。学校や教室は、常に状況が変化し、子ども

は変化に対応しながら、集団を乱さない適切な活動することが求められる場となっている。それに対し、一定の静かさと秩序がある保健室は、校内で貴重な一息つくことができる場となり、子どもだけでなく、保護者や教職員も受け入れる懐の深さをしめすことができる。

5. 全体性ゆえのあいまいさ

複数の養護教諭が、養護教諭の特徴として、粹のなさやあいまいさをあげている。

うーん、私、養護教諭って母親のおかれる立場と一緒にだと思う。何でも屋さんの的なところがある。【G】

母親は、家庭において様々な事柄を総括して面倒をみている。欠かせない存在であり、家庭内で頼りにされる一方、その働きは日常的すぎるため重要視されず、高い評価を得られないという厳しい立場でもある点は、養護教諭と通じる点があるといえる。

どれでもないっていうのがありますよね。粹がないっていう、あいまい、良くも悪くもあいまいなところ。でも身動きとりやすいっていうか、オールマイティに動けるっていうか。で、そのさじ加減は、きっと、その人（養護教諭）の思いとかがあると思うんですけど、そのさじ加減も許されるっていうか、個々に任せられるっていうか、いい意味であいまいなところが強み（だと思う）。【E】

いろんなところに重なっている、そこが特徴なんじゃないかなあって。だから、いろんな専門職とやっていきやすいポジションになるかな。担任の先生と全と一緒にないんだけど、全く違うわけじゃないっていう感覚も持てるからいいのかなって。お医者さんが言っていることも、理解できる。だから、橋渡しっていうか、小器用にその間を動き回れるっていうか。【B】

養護教諭は、教員や医療職、心理職といった他の職種の専門性と、いくらかの重なりがあって、明確な区切りがない。「あいまい」で、「何でも屋」であるという表現は、養護教諭の負の評価につながる場合もあるが、柔軟性が高く、実践の中に、養護教諭の個性を練りこめるともいえ、

このような自由度の高さは、教科担当の教員にはないものである。Hのように、枠にとらわれず、幅広く活動すると、子どもにとって、学校にとって、頼りになる唯一無二の存在となる可能性もある。

私、変な養護教諭。養護教諭の仕事っていうのが、(自分の中で)とても広い範囲になっている。困っている人がいたら、なんでも助けないといけないと思ってしまう。学校で、誰かが困っているっていったら、養護教諭の仕事じゃないけど、「あ、それわかるよ」と言って、工具持って走るとか、人手が足りないと言われたら、「はいはい」って行くとか。

私、養護教諭じゃないと思う。この学校の、よろず的なおばさん。ここ保健室の仕事だけじゃなくて、よろず屋さん。田舎の町でさ、なんか頂戴って言われたら、あいよって出して、そのあたりに座って、しばらくしゃべって、じゃあまたね、バイバイっていうおばさんだと思う、自分では。【H】

Hは、他の養護教諭とは違う経験をして現在に至っている。看護学校を経て、大学に一年間通って養護教諭免許を取得したHは、学校で看護の経験を活かして仕事をするためには、病院臨床の経験があった方がよいと考え、大学病院の小児科病棟で2年間働いた。病院では、多くの子どもが病気で亡くなる様子を目の当たりにし、健康で元気な子どもとかかわれる養護教諭の採用試験を受けたが、Hは新規採用の際、子どもたちが宿泊行事で利用する施設である、社会教育施設に配置された。そこでは、養護教諭としての通常業務ではなく、野外活動の指導員として、キャンプファイヤーの技術やテントの張り方のみならず、キャビンの屋根の修理等の技術まで習得した。そうした経験から、小学校へ異動後も、宿泊行事で救急処置や看護以外の場面においても活躍し、校内で修理が必要な個所が見つかれば工具をもって駆けつける、さらに男性担任の家庭科授業の補助をするなど、「よろず屋さん」として、献身的に働いている。このような養護教諭は稀有な存在であり、全教職員から感謝されているが、H自身は、それは「困ったときのお助けマン」であって、養護教諭として認められているわけではないとも感じている。

このように、業務の範囲を超えて、学校全体を支えようとしている養護教諭が存在する一方で、養護教諭が代わると、保健室の雰囲気が一変するということも起こる。これは、養護が全体性ゆえにあいまいであることの負の側面であり、学校における、養護教諭個人に対する評価は、仕事ぶりによって上がるが、養護教諭という職種に対する評価を上げることは難しい状況が生まれてしまう。

（養護教諭は、学校に）一人のことが多いから、その人のパーソナリティがものすごく大きいでしょ。（筆者「養護教諭が替わると、保健室がガラッと変わるっていう」）そうそう。だから、保健室のイメージが、その人（養護教諭）のパーソナリティと重なっちゃうから、それもまた、（養護とは何かを）ややこしくしていることの一因だと思うんですね。なんでもできて、いろんなことやって、高いレベルまでいってる人から、とりあえずの人まで。とりあえずもできない人もいるかもしれないし。すごい範囲があるから、そこがややこしくしているんじゃないかなって思うんです。【I】

担任教員らは、様々な年齢層の同僚の教員観、教育観に影響されて、自分の教員観、教育観を作り上げることが出来るのに対し、養護教諭は、原則一人職であるため、他の養護教諭の養護観に触れたり、自分と比較したりする場が極端に少なく、仕事理解の深まりが停滞しがちである。この点は、養護教諭の弱点である。独りよがりな養護観、保健室観になっていないか、省みることを意識しておく必要があり、それが養護教諭という仕事への理解と、専門性の深まりにつながるといえる。

第 4 節 第 4 章の総括

9 人の養護教諭の語りを分析した結果得られた、養護の概念を図 5 にまとめた。以下、図 5 の内容を説明する。

第 1 項 直接の世話から深まり広がる養護

1. 直接の世話による困りごとの受けとめと解消

保健室は、心身の痛みやつらさを抱えた子どもが訪れる場所である。子どもは、それぞれの思いをもって保健室に来て、養護教諭にそれを訴える。養護教諭は子どもの「苦しい、痛い、困った」という訴えを受けとめ、直接的な世話をしている。その内容の多くは傷病への手当てであり、具体的には、けがの場合は、痛むところをみて、痛みに共感してやり、患部に絆創膏を貼ったり冷やしたりと、楽になるように手当てをすることであり、体調不良の場合は、額に手を当てて体温をみたり、ベッドで休養させて毛布をかけてやったりするといったことである。また、それだけでなく、けがや病気の範囲に入らないような思いに応える場合もある。筆者の場合、保健室に来た子どもの服装を整えてやったり、遅刻してきた子どもが教室に行きづらそうにしているのを見かけたら、ついていってやったりすることがある。

家庭でのけがの手当てを求められることも頻繁にある。家では「痛い」気持ちを十分に受けとめてもらえなかったため、「痛い」と言ってみて、保健室では自分の思いを受けとめてもらえるかどうか、確認しようとする気持ちが込められているのではないかと感じる。担任教員への、「お腹が痛い」という訴えも、担任教員に、他の子どものことは差し置いて、自分だけにかかわってほしいという思いの表れかもしれない。しかし、担任は、授業や他の子どもへの指導など、学級全体へ目を向けないといけないことが多いため、「じゃあ保健室に行っておいで」という対応になってしまう。子どもは、ほんとうは担任教員にかまってもらいたかった、心配してもらいたかった、甘えたかったという思いをもって保健室に来ることが多いと推測する。

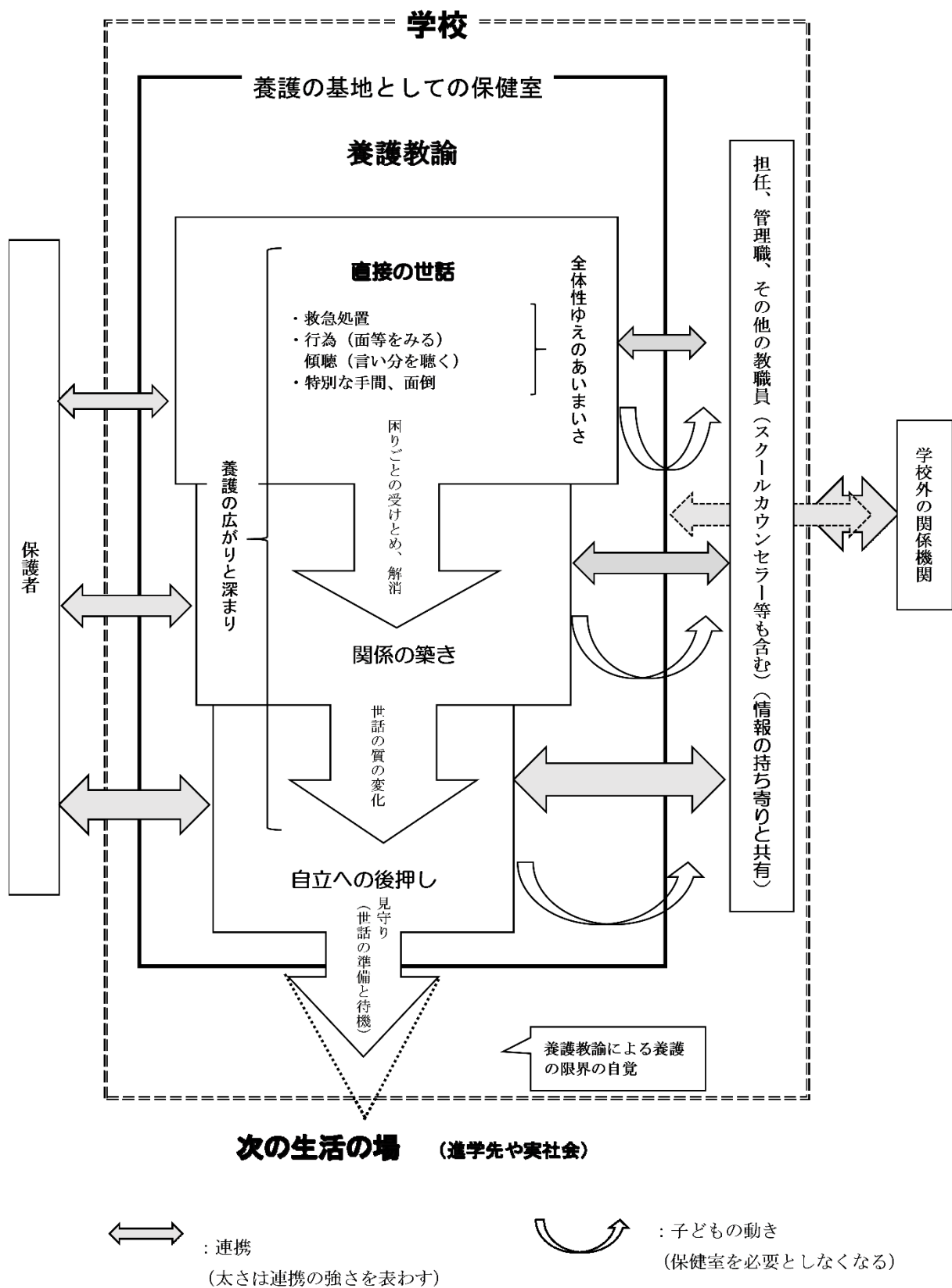


図 5 学校における養護教諭による養護

中学校や高校の場合は、A、C、Fの語りにみられるように、発達段階から、子ども達は身体的な傷みの訴えよりも、心のいら立ちや不安の訴えが多い。自分たちの意にそぐわない、おとなによる管理に不満を感じている場合や、友だち関係がうまくいかずに悩んでいる気持ちをもって、保健室にやってくるが多くなる。その場合も、小学生が身体的な痛みを訴えるのと同様に、自分たちの気持ちを聞いてほしい、わかってほしいという思いを養護教諭に受けとめてもらいのであろう。そこで、AやCが言うように、子ども達は、恋愛の悩みを「しゃべって、泣いて泣いて」気が済んで教室に帰ったり、“やんちゃ”な子どもたちは「文句を言って言って、それで発散させ」たりする。

このように養護教諭は、負の思いをもち、自分の思いを表出してもよい場所を求めて保健室に来る子ども達と日々かかわっている。子ども達の訴えの多くは、「ちょっと甘えてみたい」という思いを含んだものであり、その場合は、養護教諭が受けとめて、何らかの手当てをすることで、子どもの心が安寧し、教室での学習に向かったり、友達とかかわったりできる。だからこそ、規定された職務の範囲を超えた世話まで行うのである。しかし、もっと心の傷が深い場合は、継続的にかかわり、見守り続ける癒しが必要となってくる。Iは、別室登校の子どもと毎日一緒にお弁当を食べ、毎日話を聴いた。Bは、保健室登校という形で、卒業を控えた子どもと過ごしたことを語った。その子どもは、自分のペースで登校し、学習したり作業を手伝ったり、来室児童を観察したりする中で、友だち関係で傷ついた心が少しずつ癒え、中学校へと巣立っていった。

以上のように、インタビューを行った養護教諭たちが語り、その他の多くの養護教諭も日々行っていると思われる様々なかかわり、世話が積

み重なることで、子ども達の中に、「保健室は困ったときに行ける場所」という思いが定着する。保健室は、子どもが学校で生活をする中で、想定外のことが起きたときの受け皿としての意味を持つ。

2. 関係の築きが世話の質の変化を導く

かかわりを通して、養護教諭は子どもと関係性を築いていく。養護教諭が、子どもとの関係を深めるためには、子どもや家庭への理解が必要であるが、担任でない養護教諭は、限られた情報を基に、子ども理解を深めざるを得ない。そのために、最も大事にしなければならないのは、保健室での子どもとの会話である。子どもの訴えには、その子の自分勝手な言い分であることもあるが、「それはそうやと思って聴く（F）」という子どもの発言を否定しない態度、真摯な態度も重要である。客観的にみるとたわいもない悩みであったとしても、直面している子どもたちにとっては、深刻な悩みであると認識し、その気持ちに寄り添って聴いてやらなければならない。また、聴く際、養護教諭はただうなずいて聴くのではなく、子どもの言い分を整理し、それを子どもに返しながら聴くことで、子ども自身が振り返ったり気付いたりすることを促しているといえる。当然のことながら養護教諭も教育者であるから、子どもが間違った認識をしているときや、法に触れるような行動につながりそうな場合は正す必要がある。養護教諭は、頭ごなしに指導するのではなく、「まずは生徒の話を聴こう（C）」と、子どもの言い分を受けとめようとする姿勢を示すことで、子ども達の心を緩めることができ、良好な関係を築き、正しい方向へ導くことが可能となる。

関係の築きにより、子どもに自分の行動を振り返らせたり、自分ができることを自分でするように促したりするなど、直接的に世話をし、面倒をみることから世話の質を変化させていくことができるようになる。

3. 自立への後押しとその後の見守り

思いを受けとめたり、関係を深めたりした先には、自立への後押しの段階がある。特に高校生の場合は、Aが、「(高校は) 社会に出る前の最後のセーフティネット」と表現したように、おとなとして自立する時期を迎えているため、Fは、子ども自ら判断し、行動しようとする自主性を重んじた上での援助を意識していた。手助けの方法は、「(スクールカウンセラーの支援と比較して) 働きかける、引っ張っていくっていうんですかね、受け身ばかりじゃなくて、状況によっては、背中を押すとか、一緒に行動して頑張ってみようかとか、ちょっとリードする感じが、我々(養護教諭)の方が多いんじゃないかな」と語ったように、寄り添いながらもうながす点が養護教諭の特徴である。Hのかかわりは、子どもだけでなく、母親の自立をも後押しした。日ごろのかかわりによって築いた関係性があるからこそ、背中を押すことができるのである。

自立への後押しの先には次の生活の場がある。保健室登校から学級へ復帰することや、進学により小学校から中学校へ、中学校から高校へ、そして実社会へと子どもたちが生活の場を移していくことを意味する。養護教諭は、自分が勤務する学校から子どもが卒業や転校することによって次の生活の場へ進むと、直接かかわることはできない。場合によっては、自立に必要な十分な力を蓄えないまま次の生活の場へ進む子どももいるであろうが、養護教諭は、自分の力の限界を自覚しつつ、可能な範囲で見守りと待機をしている。中学校の教員からある子どもの対応の仕方を相談されたHは、自分のかかわりの経験を踏まえて助言し、中学校と連携して子どもの登校を励ました。その子どもは友達と共に、ケーキを持参して養護教諭Hの誕生日を祝ったり、中学校卒業を報告したりと、機会あるごとに小学校の保健室を訪れた。現在でも町で時折出会う

ことがあり、卒業後も成長を見守り続けている。

このように、養護は状況によって、広がり深まるという全体性ゆえのあいまいさを示すことがある。

以上をまとめると、養護教諭は、子どもとのかかわりを通して、子どもの苦痛や困りごとをいくらか軽減させ、子どもが生き生きと学校で暮らせるように手助けし、学校生活を支えている。また、養護教諭のかかわりは、ささいなものであって、日常的で、特別な技術を持たなくともできるものがほとんどであるが、学校に保健室という場があること、そこにいる養護教諭であるからこそ可能であり、養護教諭や保健室が「いつも変わらぬ状態で(A)」子どもを迎え入れることができるよう、「フラット」で「安定し」、「オープンな保健室」(E)であることが求められる。

「枠がない(D)」、「あいまい(E)」な養護教諭は、子ども理解に基づき、子どもの成長を見据えて行う、世話、見守り、うながし、育てて導くという養護をつかさどっているといえる。

4. 限界の自覚と連携

養護教諭は、自分の力の限界に対する自覚は十分に持ち合わせている推測される。Aは、リストカットをする子どもに対し、切るという行為に及んでしまう気持ちに、「寄り添うといっても同じように感じることは無理」であり、話を聴く、あるいは見守っているという合図を送り続けることしかできないと語った。虐待児対応がうまくいかなかったBも、貧困の子どもが保健室を頼ってきたものの支え切れなかったDも、自分自身の当時の力量不足を振り返り、現在さらなる力をつけようと努力をしているが、キャリアの中のどの時点であっても、うまくいかない事例に出会った際に、力の限界を自覚するといえる。そのため、養護教諭にとって管理職や教職員、関係機関との連携は必須であり、一人で何もか

も抱え込もうとしないことを常に心がけている。連携する相手は、校内ではスクールカウンセラー等も含む教職員全員であり、情報を持ち寄り、共有することでよりよい養護を展開することができるといえる。さらに、状況によっては子ども家庭センターや医療機関といった学校外の関係機関との連携も必要となる。また、保護者とのかかわりも、養護の広がりや深まりが進むにつれて強くなるといえる。

このように、子どもの育ちを支えるにあたって、養護教諭による養護だけでは限界があることを承知している（図5における「養護教諭による養護の限界の自覚」）。

5. 養護があいまいである必然性

養護教諭たちは、養護教諭の特徴は教員でも看護師でもカウンセラーでもないところにあり、「ちょっとずつ専門性がかぶっている（B）」と考えている。それは、養護教諭という職業を選んだ動機にも表れている。

最初、看護師になりたかったんですけど、学校の先生っていうのにもあこがれていたんです。それで色々考えて、二つとも兼ね備えていると思ったのが養護教諭だったので、養護教諭になろうと思いました。【C】

つまり、養護教諭自身、自分たちは、教育、看護、心理臨床、福祉といった領域にまたがった位置にいる居心地のよさを感じて養護教諭になったのである。そして、「いろんなところに重なっている（B）」から、きちとした枠を作ることが困難である一方、各専門職の間をつなぐ、いわゆるコーディネーターとして機能できる場合もある。

また、日常の活動そのものが、何かの分野に限局されていない。救急処置や健康診断だけではなく、精神的に混乱している子どもの話を聴いたり、落ち着きを取り戻すのを見守ったり、時には、身支度を整えさせるというような家庭の役割の肩代わりをすることもある。子どもたちが

ら持ち込まれる困りごとに対し、何をどこまでやるのかは、学校側の要求もあるが、基本的には、養護教諭が自律的に決めることができる。そのため、I の語りにあるように、各々の養護教諭によって範囲が様々となり、周囲からみると、養護教諭によって守備範囲が多様であいまいな印象を与えてしまう（図 5 における「全体性ゆえのあいまいさ」）。養護教諭自身も、仕事理解が深まっていないと、あいまいさに含まれる養護の可能性を狭めてしまったり、深入りしすぎたりしてしまう恐れがある。

そして養護の対象とするのは、子ども全体でありつつ、時には身体面に配慮がいる子に重きをおき、時には心理面に配慮がいる子に重きをおくというように様々であり、一定ではないことが、あいまいさにつながってしまう。G は「養護の出前」と称して、学級へ出向いて子ども全体との関係を深めている。すべての子どもへ目を配り、注意するという姿勢でいることは、個別的な養護が必要な子どもを見出すことにつながる。宿泊行事において、子ども全体の安全に気を配る立場にあった E は、自分の体調不良を言い出せず、苦しさに耐えていた子どもの異変に気づくことができた。近藤文子や C は、校則に従わない、生徒指導上配慮が必要な子の面倒をみている。また A のように、発達に特性のある子どもとかわることも多い。そして、H は、子どもだけではなく、母親の面倒までみたり、教職員への養護も行ったりしている。養護の対象者が多岐にわたるため、内容が様々となり、全体としてあいまいな印象を与えてしまうが、その分、養護はやり方次第で、深まりと広がる可能性を含んでいる（図 5 における「養護の広がり」と深まり」）。

学校生活における子どもの育ちを支えるためには、家庭における母親的役割に近い、限局しがたい全体性を含んだ養護が必要であり、その役割を主に担うのは、保健室という場とそこにいる養護教諭が適任である

ため、結果として様々な事柄が持ち込まれ、養護教諭がそれに対応している実態がある。

6. 養護観の言語化の不足

また、養護教諭自身は「目立たなくていい（I）」と考え、「担任を一番にしておかないと（C）」、「担任を必ず通す（E）」と、担任を差し置いて、自分が前面にでることはしない傾向にある。授業をはじめとする教育活動に重きが置かれる学校において、圧倒的に女性が多く、原則、校内で一人職種である養護教諭は、学校組織の周辺に置かれがちであるが、養護教諭自身が、それを容認しているといえる。

偉くなりたいとも思わないし、目立たなくていいと思っている。自分がどこかで言った言葉が、何気なく言ったことが、もしかしたら、誰かのためになっているかもって、そのあたりで満足して生きていきます。
【I】

さらに、養護教諭による養護は、周辺にあることにより、学校の中では、公な教育評価の対象となりにくい。このことが、周囲から養護教諭の養護に対して正の評価がされない一方、負の評価も表立って突き付けられないため、養護教諭自身が、正当な評価と理解が得られないと不満を持ちながらも、現状に甘んじる状況となり、養護教諭の養護が、個々の養護教諭にとっての深まり以上に発展していかないままになっている。

また、養護教諭は、実践と省察を繰り返し、経験を積む中で自分なりの養護観を形成していく。9人の養護教諭のインタビューにおいても、経験年数が豊富な養護教諭ほど自分の信念のようなものが明確になっていると感じとれた。

私がおね、一番うれしいと思うのは、卒業式の時です。中学校では卒業式の後、担任の先生が花束やプレゼントもらって、ニコニコしていて、私は、花道で手をたたいているんです。子ども達は、困ったときはよく保健室に来るので、そういうときは、相談に乗ったり、いろんなからだ

のことも解決に向かうように支援をするんですけど、そんなことは、もう卒業の時は、きっと忘れていると思うんですよね。必要な時はしょっちゅう来るくせに、必要なくなったら、ぱっと来なくなるんですよ。それを、卒業式の時にすごく感じるんです。あんな子もいたなあ、でも元気に卒業するなっていうのを見たとき、よかったなって思いますね。(筆者「それは、淋しいなとは思わないんですか?」) 淋しいなとは思わないですね。こういう仕事なんだなって思う。まあ、淋しくないかって言われたらなんだけど、そこに淋しきを感じちゃうといけないなって思うから、こういう仕事なんだなって思って。ああ、元気になってよかったな、ニコニコしてるなとかって、感じる時がすごい幸せ。【I】

年齢が比較的若い養護教諭は、子どもが卒業時にお礼を言いに来てくれた時や、入試合格発表後、担任よりも先に自分のところへ報告に来てくれた時にうれしさを感じると語っていた。それと比較して、経験年数30年以上の養護教諭は、自分の手を離れた姿をみて、うれしさを感じると語っている。この点は、養護教諭の個人差もあるものの、経験を積み重ねることで深化した養護の具現とも解釈できる。

ただ、どの養護教諭も、経験を積み重ねる中で、自分なりの養護観を蓄積しているにもかかわらず、これまであまり言語化を試みてこなかったといえる。看護の分野では、看護観という語は、一般的に使用され、看護観に関する研究も多く存在するが、養護教諭の中では、養護観という語は一般的ではなく、養護観について、養護教諭の間で語り合い、共有する機会を持ちにくいのが現状である。インタビューにおいても、「養護をどのように意識しているか」という問いに、明確に答えた養護教諭はいなかった。それでも、各養護教諭は、自分なりの養護観というものを実際には持ち合わせており、養護観に沿った保健室経営や実践を行っていることが、語りに表れていた。

以上のような、養護教諭自身の養護のあいまいさ、周辺に位置している現状を容認したままでいることと、養護観への意識の低さは、養護教諭の課題である。あいまいさと周辺に位置することを強みとした養護を

展開するために、養護教諭全体としての養護理解を深めることが重要となる。自分の養護観が日々の実践や活動にどのように反映され、それが子どもの健やかな成長にどのように役立っているのかを確かめたり、他の養護観と比較したりすることを通し、各自の養護観を深化させ、それを周囲へ表現していくこと必要であると思われる。

第2項 現在の学校における養護の必要性と課題

現在の学校には、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、部活動指導員、医療的ケアを施す看護師、学校図書館司書等、教員以外の職種者が混在する時代となり、多職種の導入は、教育の分業化、専門性の細分化を生んでいる。

担任教員は、子どもに何か困ったことが起きた時、学習面は少人数指導担当者へ、発達面は特別支援教育コーディネーターへ、心理面はスクールカウンセラーへ、家庭の問題はスクールソーシャルワーカーへと割り振ることで解決に結びつけようとしがちである。しかし、子どもの成長を支えるという発達援助職にとって重要なのは、分業を基盤とした専門化ではなく、子どもの生活実態という背景も含めてとらえる、全体的、包括的な視点である。

「チームとしての学校」(中央教育審議会, 2015)では、教員だけによる役割分担から、様々な職種、立場の者たちを含めた役割分担への転換が求められている(p.26)。多職種が一つのチームとして機能するためには、その間をつなぐ役目を果たす者が必要不可欠となる。養護教諭は連携体制の中心の担っている(p.28)とされているが、単に機械的につなぐのでは、役割を果たしたことになる。第3章で述べた5者協議会における大塚睦子のように、養護教諭がつかんだことを、自分の言葉で周囲に知らせ、感じたことを分かち合い、課題を共有し、次の手を誰

がどう打つのかを提案するという真のコーディネートを意識しなければならないといえる。その意味で、子どもを護りつつ育てる養護は、学校が見直し、大事にしなければならない本質的な概念であり、その仕事を中心的に行っているのが養護教諭なのである。

ただ危険なのは、養護教諭が、子どもの多様な要求に求められるがままに応じるといって、寛容的な態度をとるあまり、子どもだけでなく、担任教員、管理職、保護者らからの要求も際限なく広がり、「よろず屋」のごとく対応することへの期待が常態化してしまうことである。その結果、養護の本質を周囲の者と養護教諭の双方が見失う恐れがある。養護教諭が世話を徹する結果、養護教諭に面倒をみられている側やまかせた側が、世話を当然のことと思い、その状態に留まってしまうと、養護に含まれる「育てる」部分が滞り、養護の本来の目的を果たすことができない。それは養護の軽視、養護教諭に対する軽視につながると思われる。現実には、教室内で学習に取り組めない子どもを保健室に預け、その後の対応を養護教諭任せにしてしまうという実態は決して珍しくない。保健室は、教室にはない、静寂が満ちている時間や空間を維持し、子どもと一対一のかかわりを可能にする場であるが、一方で刻々と状況が変化するという特徴がある。穏やかな場から一転して、養護教諭が複数の子どもたちのけがや体調不良への対応を同時に行わなければならない、慌ただしい場になることや、重篤なけがへの対応という緊張した場になることも多い。表 2（序章第 1 節 p.4）の保健室の様子からは、養護教諭が、同時刻（10:38）に 4 人の子どもからの訴えをきいており、10:30 から 10:50 の 20 分間の休憩時間中に対応した要件が 11 件もあることがわかる。複数の子どもたちに同時に対応しなければならない状況では、養護の子ども一人一人に目を向けて必要な対応をするという（民秋，2009；大谷，2008）、

重要な部分が不十分になってしまう。特に、大規模校ではその傾向が強くなり、養護教諭は、自分の仕事の中で、最も大事にしたい部分を大事にできないというもどかしさを感じ、充足感が得られにくくなるといえる。

生徒数は、中学高校を合わせると約 900 人です。4,5 年前までは 1500 人ぐらいでした。面白いもので、生徒数が多い時も少ない時も、生徒たちは同じぐらいの数が保健室に来るんです。生徒が多い時は、保健室をのぞいて、「あ、いっぱいだな」と思ってあきらめるっていうところがあったようです。だから、今は、つらい思いをしている子が、つらいと言いやすくなっているのかもしれないですね。【F】

F が、生徒数が減少しても、保健室来室人数はあまり変化しておらず、精神的な支えが必要な子どもが多いと感じていることからもうかがえるように、学校現場には、潜在的な養護ニーズは豊富にあると思われる。したがって、「多機能」（藤田，2017）な保健室は、時として養護教諭だけでは対応しきれない事態に陥る可能性もはらんでいるといえる。この点が、学校全体で共通認識されないと、養護教諭に過度な負担がかかってしまう。

第 3 項 養護を学校に浸透させるための手立て

1. カンファレンスの開催

周囲に対する、保健室における養護の理解への働きかけの具体策の一つに、保健室で行われている子どもとのかかわりを紹介し、参加者がそれぞれ子ども理解を深める「子ども理解のカンファレンス」（田中，2009）があげられる。子ども理解のカンファレンスとは、「一人ひとりの教師が一人ひとりの子どもについて感じていることを率直に表現し、交流し、考えていく」（p.130）場である。カンファレンスにあげる事例は、保健室登校から教室復帰を果たしたというような、成功事例ばかりをとりあげるのではなく、停滞事例や、次々に子どもが訪れる保健室の実態その

ものから、子どもたちの気持ちに思いを馳せるような内容が望ましいと考える。なぜなら、停滞している状況そのものを参加者が共有することで、多様な視点から対応策が見いだされる可能性があると同時に、養護教諭の困り感にある事実が子ども理解の糸口になる可能性があるからである。

2. 日常的で地道な活動の取り組み

しかし現実的には、多忙のためカンファレンスという場や時間が持てない実態もあると思われる。その場合は、日常的で地道な活動が重要となる。「周囲の認識不足を変えていくには、誠実な日常活動の蓄積と、教師への働きかけが必要」(小倉,1985b,p.202)であり、その一端が H の語りにみられる。H は、手をかけて面倒をみてかかわることによってつかんだ子どもの姿を担当に伝えて共有すること、つまり子どもを保健室で預かった成果を返すことを日常的に行い、担任はそれを子どもの指導につなげるという循環が成立していた。

2年生になったときに、担任がかわって、パワーのある先生で、「この子にしゃべってほしいんです。」って言ったので、(H が c 男に)「そんなに(担任の)先生が嫌いか？」と聞いたら、「嫌いじゃない。」と言うので、「c 男、しゃべらなかつたら、(担任の先生に)嫌われるぞ、教室でしゃべれ」って。そうしたら、「わかった」といって、5月の連休明けから話し出した。「(H) 先生、しゃべりました！」って担任が報告しに来たので、「しゃべったらほめといて」って言ったら、その後はぶわーっとしゃべりだした。【H】

教室では言葉を発しない子に対して、H が保健室でのかかわりの中で「声を聞きたい」という担任教員の願いを正面からぶつけた。伝え方は乱暴な言い方であるが、H との関係性が深まっていた子どもは、素直に受けとめ、H と担任教員の思いに応えようと教室で言葉を口にした。そのとき喜びを、担任が H に告げた。養護教諭の存在意義や養護的なかかわりの重要性を、誇示するのではなく自然に知らしめることができたの

である。

しかしながら、現時点では多くの養護教諭にとって、これは容易には解消できない大きな課題である。同時に、養護教諭ばかりが自分たちの本質的な存在意義を、周囲から理解されるための働きかけや努力の必要性を感じ続けなければならない現状があることに対しては、疑問を感じざるを得ない。1972年の保健体育審議会答申において、養護教諭は「一般教員の行う日常の教育活動にも積極的に協力する」（日本学校保健会，2012，p.3）ことを求められ、逆の規定はないことが、今もなお根強く影響しているとも考えられる。

3. 応答性の希求と同志とのつながり

また、保健室で行われている子どもへの世話が、どう子どもの役に立っているのか、学校生活の支えとなっているのかが、養護教諭側から見えにくいと、養護教諭のやりがいや報われ感が乏しくなってしまう。養護教諭自身は、仕事の中で自分たちが大事だと思い、力を注いでいることに対して周囲からの承認が得られていないという思いがある。

養護教諭は、自分の仕事を誠実に行うからこそ、子どもの状態に変化が起きたときにいち早く気づき、対応できるのである。だからこそ、日常の保健室における地道な養護的な子どもとのかかわりそのものが周囲から評価されないと、養護教諭の役割意識は上昇せず報われない思いをもち続けることになる。その結果、中にはこの部分を切り捨てようと判断する養護教諭が現れる可能性もある。

養護教諭は、大きな賞賛を求めているのではない。養護教諭の働きかけに対する、学校側からの応答性を求めているのである。応答性が無いために虚しさを感じてしまうのである。教育という仕事は、努力や成果が短期間に、しかも数値的に表れにくいのが、中でも養護は特にそれが顕

著であるため、養護教諭は、周囲から仕事の本質を認められ、同志を得たいという思いが強い。

Cの学校に異動してきた生徒指導担当の「まっちゃん」や、Dと一緒に部活動の顧問をしていた教員のように、同志の存在によって養護への理解が深まれば、養護教諭以外による養護が学校に広がり、浸透することにつながるといえる。先に述べた日常的で地道な活動の継続が、同志とつながる道筋となると推測される。養護教諭は周辺に位置することを容認したままではではなく、自分の仕事に誠実に取り組む中で同志を見出し、同志と共に養護を学校全体に広げるべく積極的に動くことも必要なのかもしれない。

終章 養護教諭による養護の総合考察

これまでの過去の学校看護婦、養護訓導、養護教諭による記録と、現代の養護教諭の語りを基にした養護の検討を踏まえ、養護教諭の仕事理解を困難にする要因を整理するとともに、子どもの学校生活の支えという視点から、養護教諭による養護の総合考察を行う。

第1節 養護教諭の仕事理解を困難にする要因

第1項 養護教諭がおかれている状況

筆者は養護教諭として長年勤務する中で、子どもや保護者と「つながれた」と感じた時や、自分が行ったことは子どもにとって意義があったのだと、子どもの言動から感じられたときには充実感をもった。一方で、養護教諭や保健室が管理職や担任教員らによって都合よく扱われていると感じた時や、それにもかかわらず、子どもに関する重要な情報共有の場から疎外された時には虚無感を抱くという経験をした。自分の仕事は、子どもの育ちを支えているのだという手応えを感じることに、養護教諭軽視の風潮が根強く存在するのはなぜなのかという疑問を持つことを繰り返してきている。

本研究に取り組むにあたって、こうした養護教諭の日常経験に基づき、“養護”という職務の原点に立ち戻り、養護そのものを見つめ直すことによって養護教諭の専門性を検討したいと考えた。養護教諭は、看護、教育、心理臨床、福祉と関連が深いものの、いずれかの一つのみにあてはまるということではなく、複合的包括的な職務を果たしており、それが養護という語に収斂されていると考えたからである。

筆者は、養護教諭の前身である学校看護婦が第二次世界大戦後に「看護婦」から「教諭」になったことで、当事者の意識や職務内容が大きく

変化したと考えていた。しかし、『養護』、『学童養護』に掲載された学校看護婦の実践からは、学校看護婦も今日の養護教諭と同じように、子どもの背景に目を向けながら、子どもがほんとうに困っている部分をとらえて面倒をみていることがわかった。学校看護婦は、明治期に流行したトラホームの治療を校内で行うために配置されたのが出発点ではあるが、治療のみを機械的に行っていたのではない。不良な衛生状態及び栄養状態にあって、トラホームの他、凍傷、身体虚弱等に苦しむ子どもの手当てをすることを通し、子どもとの相互交流が生まれ、子どもの家庭環境等の背景を把握するという子ども理解の必要性を実感しつつ、育ちを支えていた。子どもの成長や発達のために何かをせずにはいられないという強い思いから、職務規定外のことも引き受け、自分が目の前の子どもにできることを探ってきた。それは、養護訓導、養護教諭へと脈々と引き継がれ、現在に至っている。

時代により、地域により、国や学校から求められるものは違っていた。明治期から大正にかけては、学校医管理の下、治療や衛生管理の実務を担当することで、子どもの衛生状態、健康状態を効率よく向上させることを求められた。戦時下においては、戦力となるおとなとなるべく子どもを育てることを求められた。そういった背景の違いはあるものの、当事者は、子どもとの情緒的なかわりとその支援の中に自分たちの存在意義を感じていた。

戦後の新しい養護教諭制度下では、これまで配置がなかった養護学校における役割やあり方を探求したり、社会的状況の影響を受けた子どもの荒れと向き合ったりするという新たな経験や実践を重ねていった。現職養護教諭の語りからは、保健室において、一層多様化していく子どもからの様々な要求に応えようと、日々、保健室を基地とした養護の実践

が行われていることが読みとれた。内容は、救急処置を含む子どもへの行為と、子どもの訴えを聴くという直接の世話から始まり、世話を通して関係を築いていた。場合によっては子どもだけでなく、保護者とも関係を深め、担任教員らと連携しながら、自立の後押しができるよう、世話の質を変化させていた（第4章第4節 p.100 図5）。

養護教諭による直接の世話は、困りごとのために弱ったり、不安にかけられたりしている子どもの心を軽快させるはたらきをする。子どもたちは、からだばかりではなく、心の傷、痛みに着目する養護教諭なら、学級での学習や教員との関係、友達との関係から解かれる保健室において、身体への手当てにとどまらない、何らかの世話をしてくれると期待してやってくるのである。そこで、学校看護婦、養護訓導、養護教諭は、今、自分の目前にいる子どもにとって、必要なことは何であるのかを、それまでに培ってきた経験や実践を基に判断をして実践し、さらにかかわった子どもの姿から、自分の実践を振り返り、あり方を問い続けてきた。養護教諭や保健室が学校に根付いてきたのは、学校看護婦時代から、国や学校からの要求だけではなく、子どもたちの明らかな、あるいは隠された要求に応えることに重きを置いてきたからといえる。どの時代も、様々な苦難はあるものの、子どもとのかかわりにおいては、直接の世話を通して関係を築き、子どもの支えとなることができたという、職務満足感を得ることができている。

これに対し、教職員に対しては、自らが実践する養護に対する理解を得ることが難しいという思いを少なからず抱き続けている。学校看護婦時代には、辞める女性教員の代わりに、裁縫家事を教えるよう要求されたり、学校看護婦の重要な職務の一つである家庭訪問をしようとする、校内の清掃や救急処置のみが学校看護婦の職務だと考えている担任教員

から阻まれたりした。子どもがいつでも気軽に来室できる衛生室にしておきたいという養護訓導の考えに対し、衛生室が子どもの遊び場になってしまっていると考える教員がいた。養護教諭制度後も、女兒を対象に月経指導の集団指導をしたいと考えたが、養護教諭は授業をすることはできないと考える管理職から反対にあうことがあった。インタビューにおける B は、虐待事案の際、養護教諭の立場から進言したことが取り入れられないという歯がゆさを感じていた。C は、まずはじっくりと子どもの言い分を聴こうとすることが一部の教員には受け入れられず、問題行動をとる子どもへの対応よりも、その対応のあり方を教員に理解してもらえない方に、より困難さを感じていることを語った。自分の仕事に対する理解を得るために、学校看護婦、養護訓導、養護教諭は、常に努力をし、成果をあげてきたが、無理解の解消と承認は、個人の力に依拠している状況にあり、根本的な解決とはなっていない。そのため、養護教諭は仕事理解を深めることができず、自分の足場が定まっていない状況が続いていると感じられる。

第 2 項 養護教諭による自分の仕事理解の困難さ

養護をつかさどる養護教諭が、自分の足場を固めて自信をもって仕事に取り組むことの困難さは、教職員との関係性の中と、養護教諭という仕事の特徴の中に、多くの要因が含まれている。

養護教諭は、学校において、一定範囲の専門的な職務に従事する「特定職務従事者」(留目, 2017, p.48)と認識され、一般教員とは職務が区別されている。管理職や一般教員が、養護教諭に期待する職務の中核は救急処置であり、当然、養護教諭自身も救急処置を期待されていることを自覚していることは、インタビューでの養護教諭の言葉にも表れている。なぜなら、養護教諭は、校内で唯一、医学的・看護的知識と技術を

有している教員だからである。ところが実際には、養護教諭は、特定職務といえる救急処置のみに専念できる環境にはなく、専念したいと望んでもいない。

なぜなら子どもたちは、養護教諭や保健室に対して救急処置のみを求めているからである。早坂・斎藤・中嶋（2001）による養護教諭の役割認知と役割期待の調査では、中学校及び高等学校の生徒 412 人の養護教諭への期待として、「教室にいたくない時保健室にさせてほしい」を選択した割合は 22.6%で、「けが・病気の手当」（39.2%）に次いで多く、生徒の保護者 342 人も、「けが・病気の手当」（38.3%）の次に、「担任に言いにくいことを聞く」（29.4%）という役割を望んでいる。このように、身体面での不調時以外のときにも保健室利用を望んでおり、学校において「他の誰かには望めないようなことを養護教諭に求め、期待している」（p.19）ことを示している。学校現場にいる養護教諭は、この調査結果を見ずとも、日々の職務の中で実感しており、子どもや保護者の思いと、それを受けとめて対応している養護教諭の意識と実態に、管理職や担任教員らの理解が追いついていない状況にあると考えられる。

また、学校組織構造上の問題もある。他の教員と違い日常において授業を担当していないこと、原則一人職であること、女性がほとんどであること、出発点は看護婦であり教育職ではなかった等の理由から、養護教諭は、「官僚的階層構造を前提にした学校組織の末端（低層）に位置づけられた」（留目，2017，p.48）のである。その結果、管理職や担任教員らは養護教諭に対し、自分たちの領域である教育とは異なる救急処置という専門的技術に高い期待を寄せながら、多忙で慌ただしい日常の中、自分たちの手に余るような雑務的な事柄を、常に平穏を保つよう心掛けている養護教諭に押し付けがちな点である。それに対して養護教諭側も、養

養護教諭は「管理職にとり、あるいは多くの教諭にとり都合のよい養護教諭となるよう」(早坂・斎藤・中嶋, 2001) 期待される傾向にあることを感じているため、それを受け入れる方向に流れやすい。このような状況の中で、養護教諭は周囲の期待に沿わなければならないという意識と、子どもの様々な支えになりたいという意識の双方から、困りごとへの対応を日々行う傾向が強くなっている。

子どもだけでなく担任教員らや保護者も、保健室で困りごとを解消してもらったという経験をし、その積み重ねが、保健室を「何でも屋」「よろず屋」と悪気なく位置づけてしまっているのではないだろうか。管理職や担任教員らが、養護教諭に対し、救急処置のスペシャリストとしての役割を求めながらも、その他の様々な要求をもつ子どもへの対応、雑用ともとれる職務や教員の手助けも含め、広範囲の仕事もそつなくこなしてくれる、ジェネラリストであることを求めるという矛盾が存在しているといえる。

その上管理職や担任教員らは、「よろず屋」としての養護教諭を便利に使い、養護教諭による情報提供や、子ども、担任教員、保護者への援助を当然のごとく受け取る一方で、養護教諭が適切な養護にあたるために、同僚たちに何を求めているのかに対する意識が低い。結果として、養護教諭から担任教員への情報提供は日常的に行われているのに対し、担任教員から養護教諭への情報提供は滞りがちになることや、養護教諭の養護に対する応答をなおざりするため、養護教諭は孤立感を抱き、職務満足感を得にくい。それは具体的には、インタビューにおいて C が語ったように、担任や学年の教員らに自分が持っている情報を伝え、問題点を投げかけたにもかかわらず、その後の対応状況、結果についての情報の返しがないため、虚無感を抱くという状況である。

これに対して子どもは、養護教諭による世話を通して関係が深まると、態度や言葉で、養護に対する評価を伝えてくれるようになったり、時間の経過とともに、成長した姿を見せてくれたりすることが多く、子どもからは、自分の行為が報われたという感覚を得やすい。子どもの応答性の高さは、養護教諭に力を与えるのである。例えば、Eの語りにあった、宿泊行事で身体に異変をきたしている子どもをみつけ、事なきを得た事例では、自分では言い出せなかった体調不良を養護教諭が見つけてくれて助かったのだと子どもに聞いた保護者が、後日、わざわざ保健室を訪れ、気づきに対する感謝の意を伝えた。この経験からEは、自分では言い出せない子どもの心身のつらさを、他の誰も気がつかなくても、養護教諭である自分がかみ取れるようになりたいと決意したと述べている。一方で管理職や担任教員らは、子どもと比較して、前述したように応答性が低いと言わざるを得ない実態がある。

加えて養護教諭たちは、担任を尊重した言動をする傾向にあることが本研究において語られている。Dは、かかわった子どもが受験の合格結果を真っ先に自分に知らせてくれたことに対し、報われ感を抱いてうれしく思う一方、担任教員より先に知らされたことに対しうしろめたさを抱いていた。このように、自分たちは表舞台にでることなく、裏方に徹する立場にあると考え、学校組織の周辺に位置することを容認しているようなことばも聴かれた。養護教諭は担任教員や管理職に強く主張しない傾向にあり、それが同僚として適切な関係性の構築や、関係性の改善が停滞する傾向にあることにつながっているとも考えられる。

最後に、養護に含まれる子どもを守り育てることが、狭義の母性に基づくものと解釈されている点に、基本的な問題があるのではないかと指摘したい。養護教諭の前身である学校看護婦や養護訓導は、女子に限ら

れていた。養護教諭制度になってからその制限はなくなったものの、男女比には圧倒的な差がある。2015年度において、全国の国公私立学校の男性養護教諭・養護助教諭は65名に過ぎず、全体(約4.1万人)の0.16%でしかない(川又, 2016, pp.60-62)。女性に限られていた時代が長く、女性がほとんどを占めている現状が養護教諭の仕事と母性の結びつけを強め、学校生活に付随する諸々の子どもの世話を引き寄せた。

以上のようなことが、養護教諭の苦悩、孤立と、仕事へ自信のなさの要因となっていると考えられる。

第3項 養護への意識と養護観の言語化の必要性

校内での孤立を避けたい養護教諭は、周囲からの役割期待から自分たちの役割を問い直して、専門性を明らかにしようとする傾向がみられるが、それでは自分の足場を固めることの困難さは続くと思われる。自分たちの職務に確信をもつためには、自身が養護教諭という仕事への理解を深め、周囲との関係性をより良いものにする策を講じる必要がある。

そのために、まず養護教諭はその職務を表す養護を日常的に意識し、自分の養護観を作り上げ、言語化しながら実践する必要がある。そして養護の実践について、自分だけでなく、養護教諭同士の間や学校の中で省察をすることで、学校内に浸透させることができるのではないだろうか。省察の場という、一方向の報告や伝達で終わらない、互いに共鳴しあう経験を通し、自分の強みを活かして仕事に取り組むことができるようになると思う。

このように、養護教諭の専門性を看護、教育、心理臨床、福祉の一部に依拠するのではなく、養護教諭の仕事の特徴である複合的包括的な養護に置き、子どもの学校生活を支えるという点に中心を据えて考えることにより、他の職種にはない養護教諭独特の専門性を見出すことにつな

がるのではないかと考える。

第 2 節 学校における子ども生活臨床²²と養護

次に、子どもの学校生活を支えるという視点から、養護教諭の仕事について検討する。

第 1 項 子どもの生活をみつめる

現代の学校状況から、養護教諭が大事にしなければならない視点に、子どもの家庭での生活に対するまなざしをもつことがあげられる。学校で、子どもがキレて暴れる姿や、学習に背を向けて教室から飛び出す姿、教員や友達に暴言を吐く姿、友達とトラブルを繰り返すといった表面的な姿だけにとらわれていると、その原因を子どもの特性のみに帰しがちである。しかし、子どもが学校で見せる姿は家庭生活の延長線上にある。一見すると経済的に困窮しておらず、物質的にも精神的にも満たされているように見える子どもが、実は、苦しい生活状況におかれている場合がある。その代表例は児童虐待であり、虐待を受けている子どもは、しばしば学校で教員に反抗的な態度をとったり、乱暴な行動をとったりし、学校を混乱させる。教員が問題行動への対応に追われると、子どもの背景をつかみ損ねる恐れがある。福井（2009）は、教員にとって、子どもの言動の外側だけを評価するのではなく、子どもの生活を把握し内面を理解する力をもつことが重要であることを指摘している。養護教諭は、保健室での対応を中心に、学校生活において子どもが何気なく表現することから、家庭を含むその日常生活に目を向けている。養護教諭を含め、

²² 田中（2012）は、生活臨床は、元々、精神科医である臺弘が提唱した統合失調症患者の生活支援を指すが、「多くの生活に躓いている方々へも重なりうる」（p.19）と考え、社会的養護における子どもの生活を支える概念として生活臨床を用いた。本論文においては、生活臨床という語を田中の論に基づいて使用する。

学校教育に携わる者は、子どもの問題行動だけに着目せず、そういう行動をしてしまう基となったこれまでの育ちや今の生活を知る必要がある。

現代は、保護者が学校に提出する資料に、保護者の勤務先が記載されていなかったり、資料だけでは、子どもにとっての実父母なのか否かが分からなかったりする。個人情報保護という観点から、家庭訪問や個別懇談という場においても、教員側から詳しく聞くことが難しい。保護者は、自分の生活のつらさや子育てのつらさを、教員に対し率直に表現できず、あるいは隠そうとして、逆に学校に対する不平不満という形であらわす場合がある。そうすると、保護者と学校との間には壁が生じがちで、一層子どもの家庭での生活が見えなくなる。だからこそ、「個別の子どもの内面にも、生活と社会状況が刻印されて」(福井, 2009, p.193) いるのであり、子どもの生活への視点を忘れてはならない。

養護教諭たちは、保健室での子どもの様子や発言から、日々の家庭での生活を見ようとしている。歯科検診結果において、前回の検診で見つかったむし歯が未処置のままであることを気づくと、保護者には子どもの健康状態に目が向けられない事情があるのかと考えたり、体調不良のために、授業中、保健室で休養しているにもかかわらず放課後の習い事には行こうとする姿から、子どもは両親からの高い期待に応えようとしているために、体のつらさを訴えにくい状況があるかもしれないと考えたりする。インタビューにおいて B は、頻繁に保健室に来る姉弟の話から、日によっては、2 人が朝起きたときには母親は仕事にでかけており、自分たちで準備をして学校に来ていることをつかみ、注意深く見守る必要があると感じた経験を語った。心身の健康は、生活の質を左右するといえ、子どもの健康問題に携わる養護教諭は、子どもの学校生活はもとより、その背景にある家庭生活への視点をもちやすい立場にあることを

自覚し、見逃さないようアンテナを高くしておかなければならない。

第 2 項 養護の特性

1. 中心部から離れた位置

インタビューにおいて C は、保健室で子どもが様々な不平不満を言うことを容認し、聴いてやるというかかわりを継続しているうちに、子どもたちとの間に、徐々につながりができてきたと語った。なぜ子どもたちは、不平不満を保健室で口に出すのか。それは、保健室の位置に大きな要因があると思われる。不平不満や文句、愚痴は、それを感じている対象そのもの、特に担任やその他の教員という、子どもにとって力関係が明らかに上である対象には直接言いにくい場合が多い。とはいうものの、事情を知らない全くの部外者に訴えても理解や共感を得ることは困難である。その点、学校の事情を承知してはいるが、子どもたちを直接評価しない、学校の中心部から離れた位置にいる養護教諭には、話しやすいと思われる。養護教諭は、前述したように、まずは「子どもの言い分を聴く」ことを意識している。ある程度の事情がわかりつつ、この人なら聴いてくれると感じているから、口に出せるといえる。青島（2012）が、児童自立支援施設内にある医務室を、「生活圏の中にはあるが、生活の場ではない」（p.110）がために、子どもが甘える場や、不満を口にできる場となりうる貴重な場所であると指摘したのと同様に、学校の中にあるが、生活の中心部である教室とはいくらかの距離を保つ保健室という位置づけ、その存在は、子どもにとって、不満を受けとめてもらう抛り所になりうる。

このように子どもを受容する保健室は、周囲から「子どもを甘やかす」と思われ、否定的な意見が聞かれがちである。実際、甘えを容認している部分もあるが、それによって子どもとつながることができ、子どもが

次の活動へ向かう援助となるのであれば、養護の一部であるといえる。

2. 子どもと「ともに在る」

Kleinman (2015b) は、患者の顔を見て話を聴いたり、説明したりせずに処方箋を書くような医者の行為は「機械的なケア」であり、それは「不在である」とし、ケアには「人として患者とそこ『在る』』という「現前性 (presence)」(p.106) こそが重要であると指摘している。本研究において、複数の養護教諭が、保健室という場があることの強みを語っていたように、保健室は、保健室登校の子どもへの対応に代表される、「現前性」を大事にする対応を可能にしたといえる。ともに在りながら、徐々に子どもとつながりを深めていくことは、養護の大きな特徴である。インタビューにおいては、次のようなことが述べられた。B は、保健室登校の子どもと作業を共にしながら、さまざまな話をし、会話を通してさりげなく、子どもの心に近づき、伝えたいことを子どもへ伝えたところ、子どももそれを受けとめてくれていたと話した。また I は、別室登校の子どもと毎日昼食を共にして話を聴くことを続けた。

長く児童自立支援施設の指導員をしている国分 (2012) は、心に深い傷を負っていると思われる子どもの心には、性急に核心にせまるのではなく、「一見何気ない日常生活のやりとりの中で、子どもの気持ちを的確に汲み、子どもが受け入れられる程度に、子どもの求めに応じること」(p.135) が心理的援助にとって重要であると述べている。何気ない日常生活のやりとりから徐々に心の内面に迫るという点について、I は、スクールカウンセラーとの違いとして、養護教諭は訴えの入り口である身体症状に対する手当てから、徐々に心の面へ迫っていくと語っていた。保健室では、心に不安、寂しさや腹立たしさを抱えつつ、腹痛、頭痛、手足の痛みといった身体的苦痛を訴えてきた子どもに対し、心の面に、

性急に直接的に触れるのではなく、子どもとともに在りつつ、からだに触れて苦痛を和らげ、安心感をもたせるところから、子どもの心の面に近づこうとする対応が多くみられる。

3. 情緒的なかわり

子どもと「ともに在る」ことには、その子を思う気持ちが最も重要であり、そこに特別で高度な技術は必要ない。インタビューにおいて H は、母親が救急搬送され、不安で足が震えていると訴えた男の子をただ抱きしめた経験を語った。

富田（2012）は、児童自立支援施設における心のケアについて、子どもをのことを気にかけ、「心を砕き、声をかけること、あるいはあえて声をかけずに黙って見守ること」、「いつもその子のそばにいて、その子のことを本当に真剣に考えている大人がいること」が「最大の心のケアである」（p.259）と述べている。大谷は、様々なことを聞いたり話したりせずに、子どもが楽になるように親身に世話をするという養護教諭の行為を重要視した（第1章第2節 p.26）。H の黙って抱きしめるという、高度な技術ではない親身な世話は、養護教諭として、その場で子どもにしてやることのできる最大の心のケアであり、養護の特性の象徴である。

さらに、Kleinman（2015a）は、ケアは「ニーズがあって、心配ごとを抱えてやって来ている人」に対し、「ただ機械的に対応するのではなくて情緒的に対応しなくてはならない」（p.46）と指摘した。機械的でない情緒的な対応は、まさに学校看護婦時代から引き継がれ養護教諭が大事にしている部分である。養護教諭がいる保健室やその前身である学校看護婦らが仕事をしていた部屋は、機械的な単なる手当ての場でないからこそ、様々な要求を抱えた子どもたちが訪れ、思いを表現している。

したがって、養護は突出した特別な技術ではなく、マニュアル化され

たプログラムでもない。子どもを見守り、受容的で共感的な態度を示すことで、子どもが困っていることを表現しやすい雰囲気を作り、子どもが何かしらの表現をした場合は受けとめ、必要な世話をし、面倒をみることである。

第 3 項 生活臨床と養護

子どもにとって学校は、家庭の次に長く生活をする場である。生活は、昨日、今日、明日へという連続性があり、その繰り返しの中で子どもたちが少しずつ成長していく場である。同じく子どもが家庭を離れて生活する社会的養護における実践を踏まえ、田中（2012）は「生活病理（生活の難しさ）へ目を向け、生活全般を支援することを表現」（p.19）する概念として、生活臨床を用いた。

子どもの生活全般に眼を向け、「生活の躓きを取り上げ、それを円滑にさせる」（橋本，2012，p.51）、「よりよく生きていくために、日々を豊かに生きていくために、今できることを考え実践していく」（田中，2015，p.30）という生活臨床は、学校における養護の役割との重なりが大きい。養護教諭が子どもの学校生活を支えるために、目の前の困っている子どもに対して、今自分ができることを考えて行う養護は、学校における子ども生活臨床に基づいたものである。

教職員や保護者らが、学校は学習する場のみならず、家庭生活を背負ってやって来た子どもたちが生活する場であるという認識を深めれば、保健室の中核的役割は、救急処置や健康診断と並んで、学校における子ども生活臨床実践の場であることにその中心を置くことができる。このように考え、学校における生活臨床の中核を担う養護教諭の養護への理解が深まれば、養護教諭と他の教職員との間で、真の協働関係を作ることができよう。

以上のことから、養護は、学校において、子どもの家庭生活にも目を向けながら、目の前にいる子どもが、今、困っていることに直接的に手を差し伸べることから始まるといえる。養護が、学校看護婦が出現した明治期から定着してきたという事実は、それだけ学校という子どもの生活の場において必要なものであることの証であると思われる。

したがって、養護教諭が「教育をつかさどる」教員とは異なり、「養護をつかさどる」教員であり続けること、そして養護教諭自身が、教諭がつかさどる教育ではなく養護という立ち位置にいることを肯定し、重んじることには意義があるといえる。

養護教諭は、「自分のほんとうの姿が出しにくいと感じている」子どもが、「安心できる居場所」、「競争から遠いところ、話を聞いてもらえるところ、…一人ひとりに向き合ってもらえる」（福井，2009，p.142）場所としての保健室の意味を深めていくことに力を注ぐことが肝要である。養護の空気が充満する場所では、子どもは安心して、自分が気になることや、つらいと感じていることを語ることができる。養護教諭が子どもを気づかい、子どもがその気づかいを実感できれば、子どもの心の支えとなり、困ったときに行くことができる保健室の存在が、教室での学習や学校生活への適応の意欲につながる。つまり、養護教諭がより多くもつ「現前性」は、子どもが教室にいるときにでも、子どもがその存在を感じ、安心感をもたせることが可能なのである。

今後も、学校という集団生活の場で、特に何らかの理由で集団からはみだしてしまう子どもたちに対して、目を向け、気づかい、手をさしのべ、世話をし、学校生活を支えながら育てる養護教諭が、学校にとって必要であり続ける。

以上により、養護教諭による養護は、明治期より日本の学校に定着し、

現在においても将来においても不易な、養護教諭が子どもたちのからだ
と心の両面を護り、育むために行う世話を表現する概念であり、養護教
諭は、養護という学校における子ども生活臨床の実践者であるとする。

第 3 節 本研究の限界と残された課題

本研究は、学校看護婦、養護訓導、養護教諭の実践に関する記録と現
職養護教諭へのインタビューを基に行ったものである。記録については、
現在に残された限られたものであるため、広く一般的な学校看護婦らの
実践とその意味を検討することはできていない。また、インタビューは
筆者の近辺に存在する 9 名の養護教諭に行ったものであり、その実践や
養護観には個性が多く含まれ、本研究でその個性の源泉にまで言及でき
ていないところに分析の限界がある。

本研究に残された課題として、教職員側から見た保健室における養護
に関する研究の必要性があげられる。協働する教職員の視点を得ること
で、養護教諭の重大な省察となるとともに、養護教諭と他の教職員の間
に存在する、養護観や保健室観の隔たりを解消することにつながるであ
ろう。加えて、養護が子ども側からの要求により拡大してきたとするな
らば、子どもの視点にたった養護研究を試みる必要がある。子どもを研
究対象とすることは困難が予想されるが、現代の研究倫理に準拠した、
子ども側からみた養護教諭の養護に関する研究方法を探ることをもう一
つの課題としたい。

第 4 節 今後の展望

筆者は本論文に取り組んだ結果、看護、教育、心理臨床、福祉の一部
分に特化したスペシャリストではなく、複合領域的なジェネラリストと

しての養護の専門性を大事にしたいと考えるに至った。養護教諭の特性は、何かに限局しがたい全体性を保ち、子どもの生活背景にまで目を向けつつ、世話することによって心をやわらげてやり、育ちを促すことや、教育や指導とは異なるまなざしで子どもを見守ることにある。このようなジェネラルな養護に特化した教諭という専門性を追求していきたい。

専門性を深めるためには、同僚からの視点にさらされない一人配置であるために、ややもすると機械的対応に堕することや、子どもと「ともに在る」ことをないがしろにしてしまうことを自戒し、これに留意しながら、実践と省察を繰り返す必要があると思われる。

その対策として、自分の経験を否定されずに聴きとられたり、相手の経験を聴きとったりする機会を設けることがあげられる。聴きとられ、聴きとる経験は、養護教諭としての自分を見つめ直す機会となり、子どもたちの訴えを聴きとることに活かされるであろう。現状は、勤務経験の長い者が短い者へ助言をするという形になりがちであるが、勤務経験の長短にかかわらず、自分のことを語り、聴きとってもらう機会や逆に聴きとる機会を得ることで、自己を見つめなおし、より仕事を充実させることにつながると思われる。

養護教諭が孤立感や過度の負担感を抱かずに、学校組織の一員としての力を十分に発揮するために、養護が保健室の中だけに留まるのではなく、学校全体に浸透することが望まれる。上記のように、仕事理解を深め、力をつけるように励むことによって、根拠をもって養護の必要性を主張することであれば、校内での理解も促進されると思われる。今後、養護教諭として、学校組織の周辺に位置することに甘んじることもあきらめることもせず、中心部から離れたところに位置するからこそできる活動に取り組んでいきたい。

引用文献

- 青島多津子(2012). 第4章 医師の立場から児童自立支援施設の生活を考える 田中康雄(編) 児童生活臨床と社会的養護：児童自立支援施設で生活すること 金剛出版 pp.110-122.
- 千葉県教職員組合(2018). 70年のあゆみ
<file:///C:/Users/nakamori/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/20180726092339433%20(3).pdf> (2018年11月25日)
- 中央教育審議会(2008). 子どもの心身の健康を守り、安全・安心を確保するために 学校全体としての取組を進めるための方策について
<www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/___icsFiles/afildfile/2009/01/14/001_4.pdf> (2018年9月8日)
- 中央教育審議会(2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/___icsFiles/afildfile/2016/02/05/1365657_00.pdf> (2018年11月5日)
- 藤田和也(2008). 養護教諭が担う「教育」とは何か 農文協
- 藤田和也(2017). 第3章 養護：教育の受け手を見まもる 木村元(編) 系統看護学講座 基礎分野 教育学 医学書院 pp.86-99.
- 福井雅英(2009). 子ども理解のカンファレンス：育ちを支える現場の臨床教育学 かもがわ出版
- Goodman,R.(2000). *Children of the Japanese State:The Changing Role of Child Protection Institutions in Contemporary Japan*. Oxford University Press (グッドマン,R. 津崎哲雄(訳)(2006).日本の児童養護児童養護学への招待 明石書店
- 橋本和明(2012). 第2章 生活臨床の実践 施設職員への聞き取り調査から明らかになったこと 田中康雄(編) 児童生活臨床と社会的養護：児童自立支援施設で生活すること 金剛出版 pp.50-87.
- 早坂幸子・斎藤吉雄・中嶋明勲(2001). 養護教諭の役割認知と役割期待 人間情報学研究, 6, 11-26.
- 保健体育審議会(1997). 生涯にわたる心身の健康の保持増進のための今後の健康に関する教育及びスポーツの振興の在り方について 養護教諭の新たな役割
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_hoken_index/toushin/1314691.htm> (2018年9月8日)
- 細丸陽加・三村由香里・松枝睦美・津島愛子・山内愛・上村弘子(2015). 養護教諭の救急処置過程における困難感について：外傷に対しての検討 学校保健研究, 57, 238-245.
- 石原昌江(2010). 養護教諭の原点である「救急処置」の専門性とその養成のあり方 学校保健研究, 51(6), 382-385.
- 葛西タカ(1943). 養護室記録 長崎書店 国立国会図書館デジタルコレクション
<http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1461476>(2018年9月8日)
- 川又俊則(2016). 第2章「男」の養護教諭：歴史と養成と現在 川又俊則・市川恭平 男性養護教諭がいる学校：ひらかれた保健室をめざして かもがわ出版 pp.46-79.
- Kleinman,A.(2015a). 第I部第2章 21世紀における感性和主観性の変容：人類は生き残れるか 皆藤章(編・監訳) クライマン,A・江口重幸・皆藤章 ケアをすることの意味：病む人とともに在ることの心理学と医療人類学 誠信書房 pp.28-63.
- Kleinman,A.(2015b). 第II部第3章病いと人間的体験：慢性の病いととともに生きること 皆藤章(編・監訳) クライマン,A・江口重幸・皆藤章 ケアをすることの意味：病む人とともに在ることの心理学と医療人類学 誠信書房 pp.93-110.
- 国分美希(2012). 第5章 児童養護施設での経験から生活を考える 田中康雄(編) 児童生活臨床と社会的養護：児童自立支援施設で生活すること 金剛出版 pp.123-147.
- 近藤文子(1985). 起ち上がれ子どもたち！ 養護教諭からのメッセージ 東山書房
- 近藤真庸(2003). 養護教諭成立史の研究：養護教諭とは何かを求めて 大修館書店

厚生労働省(2008). 保育所保育指針
 <www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/.../pdf/hoiku04a.pdf> (2018 年 10 月 27 日)

厚生労働省(2017). 社会的養護の現状について(参考資料) <<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyoukintoujidoukateikyoku/0000187952.pdf>> (2018 年 9 月 8 日)

小山安江(1944). 養護訓導の記録 泉書房 国立国会図書館デジタルコレクション
 <<http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1440325>>(2018 年 9 月 8 日)

鯨岡峻(2015). 「養護の働き」と「教育の働き」は交叉している:子どもの心を育てるために 京都市子育て支援センターこどもみらい館 平成 27 年度第 1 回共同機構研修会 <kodomomirai.or.jp/child/研修/講義要録/youroku/要録_270424%EF%BC%88鯨岡%EF%BC%89.pdf>(2018 年 9 月 8 日)

森永ミルク中毒事後調査の会(編)(1988). 復刻版 14 年目の訪問:森永ひ素ミルク中毒追跡調査の記録 セセらぎ出版

文部科学省(1998). 教員免許法の一部を改正する法律等の公布について
 <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19980625001/t19980625001.html> (2018 年 10 月 28 日)

文部科学省(2006). 学校教育法等の一部を改正する法律
 <http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/06040515/06061610/002.htm> (2018 年 9 月 8 日)

文部科学省(2018). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編
 <www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/05/23/1399950_5_1.pdf> (2018 年 11 月 11 日)

文部省(1981). 学制百年史 第七節 特殊教育
 <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317711.htm> (2018 年 9 月 8 日)

守屋ミサ(1998). 従軍看護婦の見た病院船・ヒロシマ 農山漁村文化協会

内閣府(2017). 子供の貧困に関する指標の推移
 <www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/youshikisya/k_4/.../s1.pdf> (2018 年 12 月 15 日)

日本学校保健会(2005). 日本学校保健会八十年史 日本学校保健会

日本学校保健会(2012). 学校保健の課題とその対応:養護教諭の職務等に関する調査結果から 日本学校保健会

日本臨床教育学会(2010). 日本臨床教育学会設立趣意書
 <<http://crohde.com/concept.html>>(2018 年 9 月 8 日)

日本養護教諭教育学会(2007). 養護教諭の専門領域に関する用語の解説集<第一版>
 <<http://yogokyoyu-kyoiku-gakkai.jp/wp/wp-content/uploads/glossary.pdf>> (2018 年 9 月 8 日)

小倉学(1970). 養護教諭:その専門性と機能 東山書房

小倉学(1985a). 改訂養護教諭:その専門性と機能 東山書房

小倉学(1985b). ヘルスライブラリー④ 養護教諭の職務 ぎょうせい

岡本陽子・中桐佐智子(2013). 養護教諭が経験したヒヤリ・ハットの事故対応の分析:看護師免許状の有無 インターナショナル nursing care research, 12(2), 35-43.

大谷尚子(1997). 「養護」の原点と養護学の全体構想 学校保健研究, 39, 75-78.

大谷尚子(2007). IVもうひとつの養護学講座 大谷尚子(監) 養護ってなんだろう:「保健室の先生」といわれる私たちの仕事とその意味 ジャパンマシニスト pp.123-166.

大谷尚子(2008). 養護教諭のための養護学・序説 ジャパンマシニスト

大谷尚子(2009). 第1章養護の概念 大谷尚子・中桐佐智子(編著) 新 養護学概論 東山書房 pp.15-28.

大塚睦子(1994). 障害児に学ぶ教育の原点:養護教諭 35 年の実践から 農文協

リンドネル,湯原元一(訳)(1893). 教育学(倫氏) 金港堂書籍會社 国立国会図書館デジタルコレクション
 <<http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/808382>> (2018 年 9 月 8 日)

新堀通也(1996). 教育病理への挑戦:臨床教育学入門 教育開発研究所

- 杉浦守邦(1974). 養護教員の歴史 東山書房
- 杉浦守邦(1979). 大正期学校衛生史の研究(3)大西永次郎 日本医史学雑誌, 25(2), 95-97.
- 杉浦守邦(2002). 養護教諭はどうしてこの名がついたか 日本養護教諭教育学会, 5(1), 14-23.
- 鈴木裕子(2016). 養護教諭の歴史とアイデンティティに関する研究：養護概念の変遷の検討を中心に DTP 出版
- 瀧澤利行・七木田文彦(編)(2014). 雑誌『養護/学童養護』全 9 巻 大空社
(本文中の引用は、次頁に一覧として記す)
- 民秋言(2009). 保育の内容 養護：保育所保育指針の改定のポイント 別冊発達 29, ミネルヴァ書房 pp.121-125.
- 田中康雄(2012). はじめに 児童自立支援施設に足を踏み入れて 田中康雄(編) 児童生活臨床と社会的養護：児童自立支援施設で生活すること 金剛出版 pp.4-20.
- 田中康雄(2015). 社会的養護における生活臨床①社会的養護の現状とそこで生活する人々 季刊「児童養護」全国児童養護施設協議会, 46(1), 30-33.
- 田中孝彦(2009). 子ども理解:臨床教育学の試み 岩波書店
- 留目宏美(2017). 養護教諭の役割期待の変容と参加組織の形態：1990 年代以降の学校組織と養護教諭の関係再編をめぐる指向性 学校経営研究, 42, 48-69.
- 富田拓(2012). オピニオン 8 医師としてのアイデンティティ 田中康雄(編) 児童生活臨床と社会的養護：児童自立支援施設で生活すること 金剛出版 pp.255-259.
- 辻立世(2009). 養護教諭の看護能力向上に何が必要か 心とからだの健康, 13(9), 14-19.
- 脇山美希(2010). 学校の中で養護教諭に求められる役割に関する研究：一般教諭からみた養護教諭のあり方を中心に 帝京短期大学紀要, 16, 151-160.
- 山本万喜雄(2012). マッキーの子育て賛歌 草土文化
- 米川尚行・斎藤謙・民秋言(1987). 養護概念の整理：保母の職務内容に関する研究(1) 保母養成研究年報, 4, 95-107.

第2章における雑誌『養護』『学童養護』引用文献一覧

『養護』

- 廣瀬ます(1929a). 学校看護婦として過去二十余年間の私の追懐
養護, 2(2), 18-23.
- 廣瀬ます(1929b). 私の学校に於ける凍傷の予防と手当てについて 養護, 2(12), 10-18.
- 星野鐵男(1931). 健康の教育(下) 養護, 4(2), 9-23.
- 石井冬乃(1929). 虚弱児童に対する 肝油使用の経験 養護, 2(3), 14-19.
- 桑名勝也(1929). 私の苦心に成る 毛虱駆除剤の発見について 養護, 2(6), 28-30.
- 文部大臣官房体育課(1932). 文部省学校看護婦の執務概況(自昭和四年四月・至昭和七年三月)
養護, 5(8), 14-31.
- 文部省(1929). 学校看護婦講習会開催ニ関スル件通牒 雑報 養護, 2(2), 30.
- 野原喜知(1929). 学校看護と児童の個性 養護, 2(8), 27-29.
- 大西永次郎(1928a). 質疑及相談 養護, 1(1), 41-42.
- 大西永次郎(1928b). 紹介及通信 養護, 1(1), 43.
- 大西永次郎(1928c). 紹介及通信 養護, 1(2), 32-33.
- 大西永次郎(1929a). 紹介及通信 養護, 2(1), 38.
- 大西永次郎(1929b). 紹介及通信 養護, 2(2), 38-39.
- 大西永次郎(1929c). 質疑及相談 養護, 2(7), 36-37.
- 大西永次郎(1929d). 紹介及通信 雑誌『養護』2(7), 37-38.
- 瀬川明子(1930). 衛生教育について 養護, 3(5), 7-14.
- 竹村一(1932). 学校看護婦の新使命 養護, 5(5), 1-7.
- 帝国学校衛生会(1932). 第四回全国学校看護婦大会概況 養護, 5(6), 13-44.
- 飛田いね(1932). 私の浅い経験をかたる 人工太陽燈について 養護, 5(2), 28-31.
- 安井テイ(1928). 家庭訪問について 養護, 1(1), 33-35.

『学童養護』

- 平原不二也(1934). 教育にたづさはる人々に捧ぐる言葉 養護とは何ぞや 学童養護, 7(5), 1-11.
- 平田つぎ(1933). 養護学級児童の弁当とその対策 学童養護, 6(6), 31-37.
- 小幡治子(1935). 故廣瀬ます先生追悼の記 学童養護, 8(7), 31-42.
- 須子みどり(1935). 養護学級児童の取扱に就いて 学童養護, 8(1), 15-23.
- 竹村一(1934). 教育者としての学校看護婦 学童養護, 7(12), 1-8.
- 柳原燐子(1934). 聖職 学校看護婦に対する所感 学童養護, 7(3), 14-17.

謝 辞

本論文の執筆にあたり、ご指導、ご助言いただいた先生方に深く感謝いたします。特に指導教員として、田中孝彦先生には、修士課程の4年間に引き続き2年間ご指導いただきました。その後、研究をまとめている段階の2年間を石川道子先生、最終年度は安東由則先生にご指導いただきました。論理を一貫させた文章を書くことの難しさを克服できず、何度もくじけそうになりましたが、先生方の的確な指摘と指導により、少しずつ研究を進めることができました。

また、同じ社会人大学院生として、ゼミで一緒した方々より、それぞれの職業的立場から考えをお聞かせいただき、新しい気づきを得ることができました。

そして、本研究の趣旨を理解し、快くインタビューに応じてくださった養護教諭の方々には、貴重な体験を語っていただき、ほんとうに感謝しています。9人の現職養護教諭の語りは、本研究の根幹であり、私自身の養護教諭としての深い省察になりました。

たくさんの方々のお力添えにより、論文をまとめることができました。今後、本研究で得たことを毎日の仕事に活かしていきたいと思います。ありがとうございました。

2019 年 3 月

附表資料

附表資料目次

本文で紹介していない5人の養護教諭の語りの要旨

【E】 1

【F】 1

【G】 2

【H】 3

【I】 4

本文で紹介していない5人の養護教諭の語りの要旨

(養護教諭志望理由と養護観形成にかかわる語り)

【E】

私は、4年制大学にて養護教諭免許を取得し、正規採用となって20数年経ち、現在は小学校に勤務しています。小学生の時、学校にいるのが好きだったので、教員を志望していましたが、中学生のころから看護師にもあこがれるようになり、二つの職業へのあこがれを足した感じで、養護教諭になろうと思いました。

初任の幼稚園勤務の時に、保護者へかける言葉について、大失敗の経験をしました。脳腫瘍ができていたことが判明した子どもが、1,2年後、開頭手術も不要で経過良好だと母親から聞いたときに、私は、話の流れでうっかり「じゃあ、今となったらいい思い出ですね」と言ってしまったんです。その母親とは関係性ができていたので、特に何もおっしゃらなかったけれど、その言葉は良くなかったと強く反省しました。保護者の方と子どもの健康について話すときには、言葉に気をつけることを肝に銘じました。

その後小学校へ異動し、いわゆる教育困難校に勤務しました。この学校には、私より人生を知っている子どもがいっぱいいました。ある子どもは、保健室に来た時に、必ず母親のことを話題にしていたのに、いつの間にかしなくなりました。あとでわかったことですが、それは、母親が子どもを置いて家を出たという事情があったからでした。まだ経験年数が少ない頃で、日々その学校で生きていくのに必死だったので、様々な子どもの姿に出会ったときに、うまく対応できませんでした。経験を重ねてきた今の自分だったら、養護教諭としての動きも違っているかもしれません。

【F】

4年制大学を卒業後、1年間、臨時講師として公立中学校で勤務したのち、私立の中高女子校に就職し、30年目を迎えています。養護教諭を目指した確固たる理由はなく、大学入学時は他の教員免許も取得することを考えていましたが、学生生活を送るうち、他の教師と違い、一人一人に深くかかわることができる点に魅力を感じ、養護教諭になりました。

長年同じ学校に勤務している私から見ると、今の子ども達は昔と比較して、精神的に弱いってというか、繊細で、ストレスに弱いと感じています。保健室に訪れる子どもたちは、一日20人程度で、内科的な訴えやその他の訴えをする場合が多く、けがは少ないです。教

室に行けない子どもが常時複数いて、その子たちは遅刻をして登校し、かばんを持ったまま保健室にやって来ます。保健室に隣接する支援室には、担当教師の配置があつて、小さいクラスのように運営されています。保健室と支援室を行ったり来たりしながら過ごしている中学生がいる一方で、高校生は、授業に出席しなければ単位が取得できないので、支援室は利用しません。

養護教諭としての仕事は、友達関係に苦労する子どもの話を聴き、手立てを共に考えるなどの支援をすることが大きな割合を占めています。

私は、自分の仕事は、他の先生たちの裏方というか支えになる仕事なので、必要のないことや、(先生たちの) 迷惑になるようなことをやっては意味がないと思っています。だから必ず先生たちと意見交換をし、状況観察をしながら、自分は何をしたらいいのか、どう動くことがベストなのかを常に考えながらやらないといけないと思っています。

学校は職員の数が多く、組織が大きいので、役割が限定されています。養護教諭に対しては、いじめや不登校、特別支援教育に関する会議の場では、必ず発言を求められるので、専門職として期待されていると感じます。

【G】

私は、看護学校を卒業後、1 年間大学に通うことで養護教諭免許を取得し、正規採用となりました。現在は、小学校に勤務しています。

今の学校に着任した時、保健室登校の子どもがいて引継ぎされました。でも私は、その子の状況を分析し、何でも受け入れるという優しさの安売りをしていたらだめだと考え、保健室には来させない方針をとることにしました。それに対して、保護者は「前の保健室の先生は受け入れてくれたのに」とスクールカウンセラーに言い、担任や管理職、保護者との間で論争がありました。でも、自分の考えを押し通した結果、その子どもは教室に入るようになったんです。

自分が着任してから、保健室来室件数は大きく減少しています。これは、私が養護の出前をしているからです。給食の時間、自分は給食を急いで食べた後、教室をまわっています。廊下の窓際に立つと、子どもが喜んでくれる。若い担任のクラスは、子どももおとも緊張しているから、そこへ行って、ちょっと空気を和ませる。給食が苦手な子に声をかけたり、食物アレルギーの子のようすをみたりしながら、子どもと腕相撲したり、会話したりしています。

【H】

私は、母親の勧めで看護学校に入りました。でも、ほんとうは教員になりたかったんです。それで、養護教諭という職業は両方活かせると思って、看護学校卒業後、1年間大学に通って養護教諭免許を取得しました。2年間、大学病院の小児病棟で勤務し、その後、養護教諭として正規採用となりました。ところが初めて着任したのは、学校園ではなく、社会教育施設だったために、私の養護教諭人生がおかしなことになっているんです。私はその施設では、唯一の女性指導員でした。だから、職員のお世話もしないといけない。朝、職員にお茶を入れ、お昼ご飯の手配、片付けなども私の仕事でした。作業に行くときは、一番若いので、土嚢を担いで道具を持って行きました。そして、いろんなことを教えてもらいました。セメントの練り方、テントの張り方、キャビンの屋根の修理のしかたとか。

養護教諭としての仕事はできない環境だったので、最初は悩みました。でも、せっかくここに来たのだから、ピカールの指導員になってやろうと思いました。いずれ小学校に異動したときのために、キャンプのことができる人になっておく、それも一つの手かなと思って、気持ちを切り替えました。その経験は今の職場でも活かされています。私、水道や床が壊れたら直せるし、キャンプファイヤーの上手な薪の組み方も知っている。そういう意味では、貴重な経験でした。看護師としての経験よりも、社会教育施設での経験の方が大きかったです。

その後小学校へ異動して、子どもを育てながら仕事を続けました。ある小学校に勤務した際、精神的に不安定で、時折、学校へやってきて大声を出す母親とかかわるようになりました。興奮する母親を保健室へ通し、お茶を出し、話を聴いて、なだめました。そのお母さんの子どもが卒業の時に、私の子どもも卒業だったけれど、校長に「あのお母さんが暴れるかもしれないから、学校へ来てくれ」って言われたので、勤務校の卒業式に出ました。そのお母さんは、私の子どもが同じ学年だと知っていたので、「今日卒業式なのに、先生どうしているの？」と聞かれて、一応、建前として、「あなたの子どもの卒業を見届けようと思って」と言うと、涙を流して、「てっきり先生は自分の子の卒業式に行くと思っていた。ありがとう、今までいろいろ迷惑かけてごめんね」と言われました。その一瞬は、勤務校に来てよかったなって思いました。

【I】

私は、獣医になろうと思っていたんです。ところが、高校3年生の秋に、父親が突然の病いで亡くなってしまい、経済的なことを考えて、急きょ、進路を看護学校へ変更しました。看護学校卒業後、1年間大学に通い、養護教諭免許を取得しました。その後、ある大学病院の外科病棟で2年間看護師として勤務したのちに、養護教諭となりました。

保健室に来る子は、時々、けがでも病気でもありませんと、悩みを打ち明けに来る子もいますけど、そういう子は少なく、何らかの身体症状を訴えて来ることが多いです。だから、私は、とにかくにも身体症状をケアするつもりで対応します。例えば、腹痛の訴えであれば、原因と思われることを聞き、いろんなこと聞いた結果、温めた方がいいのか、横向きに寝かせた方がいいのかなど、いろんなことを考えて手当てをします。でも、そのときの状況をみて、疾患ではないのかなと思ったら、「気持ちの部分でいやなことがあったりとか、不安なことがあったりしても、お腹が痛くなるとがあるけど、どうかなあ？」と最後に振っていくんです。最初からは聞きません。そんなふうに、身体症状で来た子に、もしかしたら何か心理的なストレスがあるのかもしれないと考えながら、聞いていけるところは、養護教諭の特徴だと思います。

この間、体重の減少が気になっていた子どもの保護者の方が保健室に来られたんです。私は、以前からその子の成長曲線をつけていたので、それを見せながら摂食障害の話もして、心配なんですよっていう話をしていたら、「先生、こんなのを作ってくださっていたんですか」って、すごく感激して帰られたんです。（養護教諭は）宿泊行事の際も、いろんなことを想定して、いろいろな準備するけれど、結局それは、ほとんど必要なく終わることが多いですね。じゃあ、そういう準備をしなくても何も起きなかったのかというと、私は、それは、準備をしたから起こらなかったのだろうと思っています。いつもちゃんと（体重減少を）チェックしているから、それ以上ひどくならない、準備してるいから、（宿泊行事で）何も起こらないと思っている。そうでなかったら、こんな仕事できないよ（笑）。でも、その苦勞を分かっている人は学校の中に誰もいないよね。だから、自分にしかわからない。そういう仕事が（養護教諭には）たくさんあるなあって。でも、そこで満足できないとこの仕事はできないし、そういうところに、私はやりがいがあると思っています。